Niveau(x) d'enseignement : 6 Numéro EDUQ : 9370349
Centre d'intérêt : 751

Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités / Gérard-Raymond Roy [et al.]. -- Québec : Editions du CRP, 1992.
191 p. ; 23 cm.

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr. à la fin des chap.

ISBN 2-920859-55-2

Vedette(s)-secondaire(s) : Roy, Gérard-Raymond • Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation.

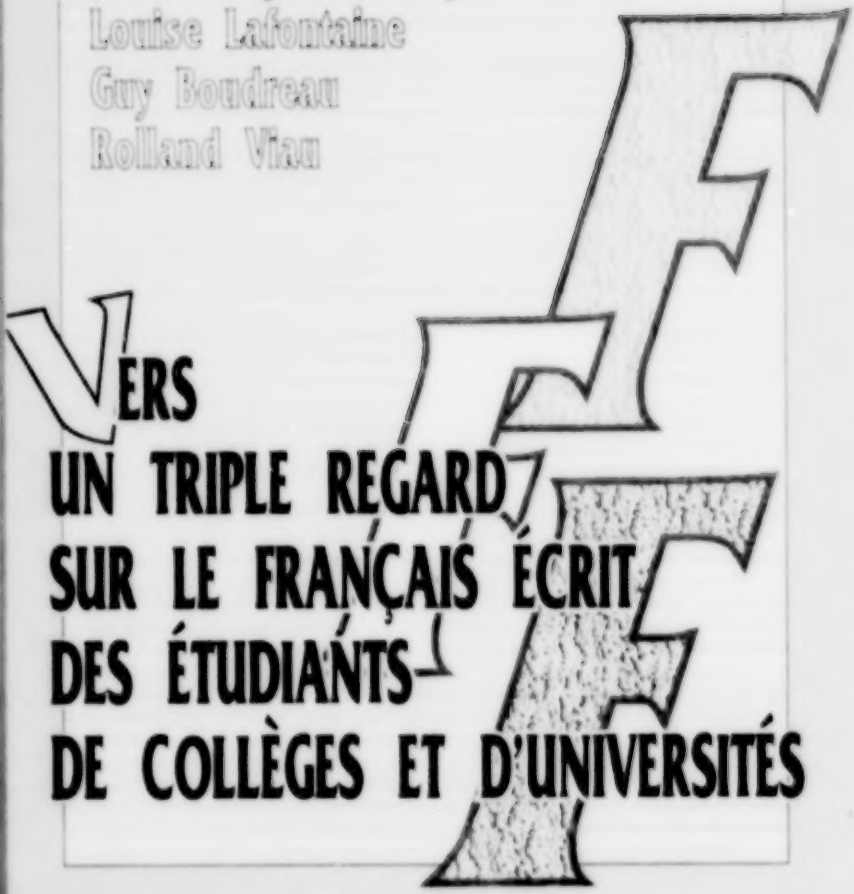
Descripteur(s) : Français (Langue) • Langue écrite • Composition • Rattrapage • Linguistique • Métacognition • Instrument d'analyse • Motivation de l'étudiant • Collégial (Ordre d'enseignement) • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Métalinguistique

Le présente ouvrage examine, sous trois aspects, le problème de la maîtrise du français écrit des étudiants des ordres collégial et universitaire. A la suite d'une analyse générale de la situation, les auteurs présentent trois voies complémentaires d'observation du problème : la voie linguistique, la voie cognitive et la voie motivationnelle. Ils situent chacune d'elles au regard des données de recherche les plus actuelles et ils établissent pour chacune leur cheminement de recherche. La voie linguistique cherche à identifier les stratégies et les problèmes d'écriture liés à l'appropriation du code (syntaxe, vocabulaire, ponctuation, orthographes grammaticale et lexicale). La voie cognitive tente de faire émerger à la conscience les processus cognitifs qui servent de fondements à la production de textes. La voie motivationnelle vise à déterminer ce qui stimule les étudiants du postsecondaire au regard de la réalisation de tâches de français écrit. En somme, les auteurs tentent de jeter un éclairage nouveau sur ce qui se déroule dans l'esprit de l'étudiant au moment où il accomplit des tâches d'écriture et au moment où il doit résoudre divers problèmes de français écrit.

Type de document :

Gérard-Raymond Roy
Louise Lafontaine
Guy Boudreau
Rolland Viau



VERS UN TRIPLE REGARD SUR LE FRANÇAIS ÉCRIT DES ÉTUDIANTS DE COLLÈGES ET D'UNIVERSITÉS

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

9370 349

GÉRARD-RAYMOND ROY
GUY BOUDREAU
LOUISE LAFONTAINE
ROLLAND VIAU

VERS UN TRIPLE REGARD SUR LE FRANÇAIS ÉCRIT DES ÉTUDIANTS DE COLLÈGES ET D'UNIVERSITÉS

937-349

Gérard-Raymond Roy
Guy Boudreau

Louise Lafontaine
Rolland Viau

Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Distribution en Europe : Les Éditions ESKA

ISBN 2-920859-55-2

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal : 3e trimestre 1992

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, même partielle, d'adaptation
ou de traduction réservés.

La réalisation de la recherche relative à la publication de cet ouvrage a été subventionnée par le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche du Québec, dans le cadre du soutien aux équipes de recherches.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 11

PREMIER CHAPITRE — Regard sur la pratique du français écrit au postsecondaire au Québec
(GÉRARD-RAYMOND ROY en collaboration avec CATHERINE LEGROS)

Introduction 15

1. Examen du problème 18
1.1 Les modes de rattrapage 20
1.2 Les matériels de rattrapage 22
1.2.1 Une documentation peut-être trop abondante et disparate 22
1.2.2 Des matériels pleins de bonnes intentions 24
— La présentation générale des contenus 25
— Une présentation des notions en hiatus avec la maîtrise de l'orthographe 27
— Une présentation des notions qui va de l'inutilité à la confusion 29
2. Apport de la recherche 32
2.1 L'aspect linguistique et métalinguistique 33
2.1.1 Une brève revue des écrits 34
— Valeur relative des verbalisations métalinguistiques et linguistiques 34
— Le développement de la conscience métalinguistique et linguistique 35
— Le développement de la compétence langagière et le métalangage 37
2.1.2 Vers une compréhension de la manière dont les étudiants résolvent les problèmes linguistiques 38
2.2 L'aspect cognitif 40
2.2.1 Considérations sur la pratique discursive et au delà 40
— L'apport de Graves 42
— Un exemple signifiant 43
2.2.2 De nouvelles voies en production de texte et en analyse du discours 46

2.3 L'aspect motivationnel 47
2.3.1 Sur le plan sociétal 48
2.3.1 Sur le plan scolaire 52

Conclusion 58

Références 61

DEUXIÈME CHAPITRE — L'appropriation linguistique au postsecondaire
(GÉRARD-RAYMOND ROY ET LOUISE LAFONTAINE
avec la collaboration de MANON CARRIÈRE)

Introduction 65

1. Apport de la recherche 66
1.1 L'apport de recherches en métacognition 67
1.2 L'apport de recherches sur l'aspect métalinguistique 69
1.3 L'apport de la linguistique 75
— Au sujet des théories 75
— Au sujet des opérations linguistiques 78
1.4 L'apport des recherches quant aux causes d'erreurs 81
2. La démarche de recherche 84
2.1 L'instrument de cueillette des données 84
2.1.1 La situation d'identification d'erreurs 85
2.1.2 La situation de correction de textes 89
2.1.3 La situation de rédaction 91
2.2 Analyse des données 93
2.2.1 Analyse quantitative 93
2.2.2 Analyse qualitative 94
2.2.2.1 Les grilles d'analyse qualitative de données 95
— Grille d'analyse qualitative pour l'identification d'erreurs 95
— Grille d'analyse qualitative pour la correction de textes 97
— Grille d'évaluation de l'aspect discursif 99
2.2.2.2 Définition des termes relatifs aux grilles d'analyse qualitative de données 100
— Les stratégies de passation de test 100
— Les stratégies linguistiques 101
— Les justifications 102
— Les processus de décision 103

Conclusion 105

Références 107

TROISIÈME CHAPITRE — Les processus cognitifs en production de textes au postsecondaire
(GUY BOUTREAU avec la collaboration de JULIE BOISNEAU)

Introduction 109

1. Les processus cognitifs en production de textes 112
1.1 La planification 113
1.1.1 L'activation 114
1.1.2 L'organisation 116
1.1.3 L'établissement d'objectifs 117
1.2 La rédaction 120
1.3 La révision 124
2. Les différentes configurations de scripteurs 128
2.1 Première configuration : «Pas à pas» («Depht first») 129
2.2 Deuxième configuration : «Premier jet et révision» 129
2.3 Troisième configuration : «Le parfait premier jet» 130
2.4 Quatrième configuration : «Le brouillon, le propre» 130
3. Techniques d'évaluation : les méthodes procédurales 131
3.1 Les protocoles comportementaux 131
3.2 Les rapports rétrospectifs 132
3.3 Les rapports directs 132
3.4 Les protocoles de pensée à haute voix 133
4. Critique de la méthode procédurale 133
4.1 Aspects positifs de la méthode procédurale 133
4.2 Aspects critiqués de la méthode procédurale 134
5. La démarche utilisée 136
6. Étude de cas en production de textes 144
6.1 Le sujet 001 144
6.2 Le sujet 002 148
6.3 Comparaison entre les deux sujets 151

Conclusion 153

Références 155

QUATRIÈME CHAPITRE — Comment mesurer la motivation des étudiants devant des activités de français écrit (ROLLAND VIAU avec la collaboration de MARIE-ANDRÉE FLEURY)

Introduction

1. Choix et limites de l'étude 157
2. Un modèle de la motivation scolaire 159
2.1 Les perceptions attributionnelles 160
2.2 La perception que chacun a de sa compétence à accomplir une tâche d'apprentissage 164
2.3 La perception de l'importance d'une tâche 166
3. L'instrument 169
3.1 Première section : les perceptions attributionnelles 171
3.2 Deuxième section : les perceptions de sa compétence 172
3.3 Troisième section : les perceptions de l'importance d'accomplir une tâche 174
4. La validation de l'instrument 175
4.1 La validité du contenu 176
4.2 La validité du construit 177
4.3 La fidélité 177
5. Profil motivationnel d'un étudiant faible 179

Conclusion 180

Références 181

CONCLUSION 183

187

PRÉSENTATION

Quelle audace ont manifestée les universités du Québec en 1985 par leur décision choc d'évaluer la maîtrise du français écrit chez les étudiants frais émoulus des établissements d'enseignement collégial! Ce geste a été interprété comme une remise en cause certaine de la valeur même qu'il faut attribuer à la formation en langue dispensée par les ordres antérieurs d'enseignement; il en a conduit plus d'un à formuler prétextes pour expliquer la situation décrite alors comme déplorable et dont prenaient conscience les établissements d'enseignement supérieur.

Pour leur part, le primaire et le secondaire pouvaient aisément arguer à leur propre décharge — et ils n'ont pas cessé de le faire depuis — qu'avant de poser un tel verdict, il aurait mieux valu attendre les effets bénéfiques consécutifs à l'implantation des nouveaux programmes d'études de français; ceci revenait à dire que la décision des universités était fort prématurée et surtout qu'elle portait à faux, car l'orientation, d'autres diraient l'esprit, didactique des programmes d'études renouvelés n'avait pas eu encore le temps de conduire au seuil de l'université ses premières cohortes d'étudiants : ces deux ordres d'enseignement pouvaient donc s'en laver les mains.

De leur côté, à l'instar des universités, les collèges se trouvaient aussi aux prises avec ce problème; mais comme l'appropriation des éléments fondamentaux de la langue écrite est censée être achevée avant l'accès à l'ordre collégial et qu'à proprement parler, une telle appropriation n'est pas un but de formation au collégial, aucune mesure générale de remédiation n'a alors été entreprise pour ne mener à l'université que des étudiants maîtres de leur langue maternelle. Tout au plus, des collèges avant-gardistes, peu nombreux d'abord, qui utilisaient entre autres le *Test en français écrit au collégial* (*TEFEC*) avaient mis sur pied une formule d'aide aux étudiants, appelée «Centre d'aide en français»; cette formule n'était pas alors encore généralisée au début des années quatre-vingt-dix. Mais, à cette époque, les collèges considéraient que revenir à l'enseignement systématique des notions de base relatives à la maîtrise du code écrit ne relevait pas tellement de leurs objectifs de formation et que cela n'était guère de leur ressort, en définitive. Eux aussi pouvaient avoir la conscience tranquille.

C'est dans ce contexte de «je m'en occupe, mais ce n'est pas à moi de le faire», que s'est posé le problème qui a conduit notre équipe de recherche à examiner diverses facettes de la maîtrise de la langue française écrite chez les étudiants des ordres collégial et universitaire, c'est-à-dire chez ces jeunes adultes qui arrivent au terme de leur formation scolaire. Notre analyse qui se déroule en quatre étapes, dont chacune débouche sur un chapitre du présent ouvrage, se situe principalement en relation avec l'objectif de connaissance suffisante de la langue française écrite défini par la CREPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec) en 1985. Ceci veut dire qu'il n'est pas dans notre intention d'analyser l'enseignement général du français dispensé aux ordres collégial et universitaire; cela signifie simplement que nous entreprenons d'étudier ce qu'il reste, en termes de connaissances et d'habiletés, de l'enseignement et de l'apprentissage du français écrit chez des étudiants qui sont admis aux ordres supérieurs d'enseignement.

Le chapitre initial a un double objectif. Dans un premier temps, Roy jette un regard critique, et parfois sévère, sur diverses pratiques d'enseignement assez répandues qui ont pour but d'assurer aux étudiants du postsecondaire une maîtrise suffisante du français écrit. Prenant pour acquis que les résultats obtenus, depuis 1988, par les étudiants des universités ont déjà été diffusés en abondance, il examine la situation du rattrapage en français écrit surtout au regard des modes et des matériels utilisés à cette fin, tant dans les collèges que dans les universités. Comme son analyse fait ressortir de nombreuses lacunes du système actuel de récupération en français écrit au postsecondaire, il explore, dans un second temps, trois avenues de recherche qu'il importe de d'étudier en profondeur afin de trouver une solution au problème. Une connaissance précise de ces trois pistes permettrait d'établir un diagnostic plus complet et plus précis de ce qui constitue l'appropriation linguistique chez les étudiants du postsecondaire, des processus cognitifs qui servent d'appui à leurs productions de textes et de leur motivation à disposer d'une maîtrise suffisante de la langue française écrite.

Le deuxième chapitre qui porte sur l'appropriation linguistique chez les étudiants des ordres postsecondaires explore la première de ces pistes à la lumière des données de la métacognition et de la métalinguistique ainsi que de l'apport de la linguistique. Il s'agit de trois brèves revues des écrits

qui viennent préciser celle du premier chapitre relative à la valeur qu'il est possible d'accorder aux verbalisations linguistiques et métalinguistiques, au développement de la conscience métalinguistique et au développement de la compétence langagière. Après cette rétrospective qui se termine par la présentation de recherches qui ont traité des principales causes d'erreurs de français écrit, Lafontaine et Roy en arrivent naturellement à la description de leur procédure de recherche. Cette procédure comprend la conception d'un instrument de cueillette de données susceptible de faire ressortir, sous un triple point de vue (identification d'erreurs, correction de textes et rédaction), les caractéristiques linguistiques inhérentes à la maîtrise de la langue écrite. Ce chapitre s'achève sur la présentation de l'instrument d'analyse de données et sur la définition des termes qui s'y rattachent.

Dans le troisième chapitre, Boudreau situe les processus cognitifs mis en cause dans la production de textes. Ces processus, qui comprennent la planification, la rédaction et la révision, sont définis au regard de leurs divers sous-processus, comme l'activation, l'organisation et l'établissement d'objectifs pour la planification par exemple. Cette analyse conduit l'auteur à rappeler les diverses configurations de scripteurs qui ressortent selon l'importance qu'un scripteur accorde à l'un ou à l'autre des processus de production de textes susmentionnés. Il présente ensuite les principales techniques d'évaluation (protocoles comportementaux, rapports directs, rapports rétrospectifs) des méthodes procédurales dont il dégage par ailleurs les aspects positifs et les aspects le plus souvent critiqués. Dans la seconde moitié du chapitre, Boudreau présente plus en détail la procédure qu'il a mise au point pour analyser les verbalisations d'étudiants du postsecondaire en lien avec l'un ou l'autre des processus relatifs à la production de textes. Il clôt le chapitre par l'interprétation des verbalisations émises par deux sujets, un faible et un moyen, au moment de la production d'un texte.

Au-delà de ce qui ressort des verbalisations d'un étudiant quant à son degré de maîtrise du français écrit, il existe un autre élément fondamental, qu'il n'est pas facile de percevoir avec exactitude; il s'agit de la motivation même qu'il manifeste au regard du français écrit. Dans le quatrième et dernier chapitre, Viau se penche sur la motivation d'étudiants du postsecondaire placés en situation d'accomplir des activités de français écrit. Pour ce faire, il relie son orientation de recherche à l'approche sociocognitive dont le

modèle se révèle pertinent à l'étude de la motivation à apprendre dans un contexte scolaire. C'est dans ce contexte de réalisation de tâches qu'il situe et définit les trois types de perceptions (attributionnelles, de sa compétence à accomplir une tâche, de l'importance d'une tâche) dont doit tenir compte un instrument qui a pour objectif de permettre une telle évaluation. Viau présente ensuite l'instrument particulier qui a été conçu aux fins de cette recherche sur la maîtrise du français écrit au postsecondaire; il en dégage les principales caractéristiques et donne les indications d'ordre scientifique relatives à la valeur docimologique du test. Il termine par la présentation et par l'interprétation du profil motivationnel d'un étudiant faible.

En définitive, le présent ouvrage circonscrit le problème et fait état de la méthodologie que nous utiliserons pour jeter ce triple regard sur la maîtrise du français écrit des étudiants des ordres collégial et universitaire. À la suite d'un examen général de la situation (premier chapitre), l'ouvrage présente trois voies concomitantes de recherche : il situe chacune d'elles au regard des données des recherches antérieures et il établit pour chacune le cheminement de recherche que nous entendons suivre. Complémentaires, ces trois voies devraient permettre de prendre conscience davantage des stratégies et des processus qui servent de référence à la résolution des problèmes d'écriture reliés à l'appropriation du code (syntaxe, vocabulaire, ponctuation, orthographes grammaticale et lexicale); elles devraient permettre aussi de faire émerger à la conscience les processus cognitifs qui servent de fondements à la production de textes; enfin, elles devraient conduire à en connaître davantage sur la motivation des étudiants du postsecondaire au regard de la réalisation de tâches de français écrit. En somme, les auteurs désirent jeter un éclairage nouveau sur ce qui se déroule dans l'esprit de l'étudiant jeune adulte au moment où il est appelé à accomplir diverses tâches d'écriture et, partant, au moment où, livré à lui-même, il est confronté à résoudre divers problèmes de français écrit.

PREMIER CHAPITRE

REGARD SUR LA PRATIQUE DU FRANÇAIS ÉCRIT AU POSTSECONDAIRE AU QUÉBEC

Gérard-Raymond Roy, professeur, Université de Sherbrooke
(avec la collaboration de Catherine Legros, étudiante au 2e cycle)

Introduction

Onze ou treize années d'études terminées et, qui plus est, déclarées réussies par les autorités responsables, et toujours une connaissance pratique fort insuffisante du français écrit. Tel est l'aboutissement d'environ quarante pour cent des élèves du secondaire qui demandent à être admis à l'ordre collégial; tel est aussi le sort de plus de trente pour cent des étudiants de l'ordre collégial qui viennent d'être admis en première année de baccalauréat à l'ordre universitaire. Ce verdict peu reluisant que posent chaque année, depuis presque une décennie, nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire a déjà fait couler beaucoup d'encre et monopolisé bien des heures de travail, ne serait-ce que pour l'élaboration des instruments scientifiques qui ont permis de l'établir et pour la conception d'instruments diversifiés de rattrapage qui l'ont suivi.

Les lacunes d'appropriation de la langue écrite par une portion importante des étudiants des ordres supérieurs d'enseignement concernent non seulement les éléments fondamentaux du code écrit, mais aussi des pans immenses du domaine de l'expression. Rien d'étonnant alors que les contenus des activités de récupération mises à la disposition des étudiants, tant au collège qu'à l'université, soient à peu de choses près les mêmes que ceux des premier et second cycles du primaire. Témoins de cela les cahiers d'exercices destinés aux étudiants des collèges et des universités qui accompagnent la plus récente grammaire produite au Québec, celle de Théoret et Mareuil (1991) : ces cahiers reprennent, par exemple, la même liste d'homophones que celle du *Programme d'études de français au primaire* de 1979. Témoin de cela aussi la kyrielle d'erreurs cueillies en 1988, par Asselin,

dans quelque trois cents rédactions de futures enseignantes inscrites au programme de baccalauréat en formation des maîtres, cueillette à partir de laquelle cette auteure a conçu et publié quatre fascicules de rattrapage dont les contenus n'ont guère à voir avec ce qu'il convient d'appeler l'enseignement supérieur. Témoins de cela en troisième lieu les cahiers d'exercices dédiés précisément aux étudiants des collèges et des universités, faibles en français écrit, cahiers dans lesquels les auteurs portent presque toujours, et par nécessité sans doute, au menu de la récupération le b-a-ba du français écrit, tant en ce qui a trait à l'orthographe lexicale qu'à l'orthographe grammaticale, laissant habituellement de côté, faute de temps, tout ce qui touche à l'amélioration rédactionnelle, à l'expression cohérente de la pensée.

Par ailleurs, depuis 1987, l'administration de tests de français écrit aux finissants de l'ordre collégial ou aux étudiants de première année de baccalauréat universitaire a fait ressortir qu'une portion importante de ces étudiants n'arrivent pas à résoudre avec exactitude ni avec constance les accords les plus simples du français écrit. Les commentaires mêmes qu'ils émettent au moment de subir le test de français laissent voir à quel point ces jeunes adultes croyaient en avoir fini avec le français écrit et permettent de se faire une idée assez juste de leur peu de motivation quant à l'importance de s'exprimer correctement en français, sur le plan individuel à tout le moins. D'où leur déception d'être à nouveau obligés de prouver qu'ils maîtrisent la langue française écrite au sortir du collège ou à leur entrée à l'université.

À quoi ou à qui faut-il attribuer, comme le mentionnent Roy et Lafontaine (1990), cette quasi-absence de différence par rapport à la maîtrise de la langue écrite entre les meilleurs élèves qui finissent le primaire et les étudiants les plus faibles qui entreprennent des études collégiales ou universitaires? Aux contenus insuffisants des programmes d'études actuels? À l'apprentissage «occasionnel» de la grammaire et de l'orthographe que préconisent les programmes d'études, apprentissage «occasionnel» qui, selon certains, ne pourrait qu'aboutir à une maîtrise vague et imparfaite du fonctionnement fondamental du français écrit? Au laxisme de l'appareil scolaire qui ne parvient pas à contrôler la fuite vers le haut d'un nombre imposant d'élèves et d'étudiants qui n'ont pas fait la preuve d'une connaissance suffisante ou satisfaisante de la langue française écrite? Aux polyvalentes, qui, dès le secondaire, impersonnalisent l'élève au moment même où il aurait le

plus besoin d'être suivi, compris et habilement guidé? À la diminution du nombre de jours annuels d'enseignement, elle-même reflet d'une diminution concomitante des devoirs et des leçons exigés des écoliers, des élèves et des étudiants, qui conduirait inévitablement les nôtres à une sclérose mentale progressive et qui, par le fait même, les empêcherait de rivaliser avec les Japonais, avec les Américains, avec les Européens, etc.? À l'avènement de l'ordinateur qui, trop souvent, parce qu'il sert d'instrument compensatoire aux carences du savoir, si ce n'est au savoir fluctuant, de son utilisateur, l'empêche de percevoir la nécessité de disposer personnellement d'un savoir écrire efficace et autonome?

Faut-il, au contraire, attribuer cet état de carence au relâchement général de la société, des parents et des éducateurs en particulier, qui ne parviennent plus à maintenir élevée la barre d'une formation personnelle et intellectuelle rigoureuse? Faut-il l'attribuer au fait que, dans la société contemporaine qui exige davantage de ses diplômés que celle d'il y a un quart de siècle, la non-maîtrise de la langue française écrite devient plus manifeste parce que les diplômés occupent des postes d'avant-garde sur le marché de l'emploi et que de ce fait leurs lacunes sont devenues plus perceptibles? Faut-il l'attribuer aux conditions de travail des enseignants de français, qui ne favorisent guère une pratique rédactionnelle soutenue en classe? Faut-il mettre en cause la formation et la compétence en écriture même des enseignants de français? Faut-il l'attribuer à l'histoire, qui a fait des Québécois francophones un peuple conquis qui baigne depuis près de deux siècles et demi dans une mer anglophone et qui commence à peine à affirmer sa fierté nationale? Faut-il l'attribuer à la situation économique qui, parce qu'elle oblige ou conduit plus du tiers des élèves du secondaire et les étudiants des ordres supérieurs d'enseignement à travailler à temps partiel de dix à vingt-cinq heures par semaine, et quelques fois davantage, pour subvenir à leurs besoins, ne permet pas à ces mêmes élèves et étudiants de consacrer le temps nécessaire pour mener leurs études à bonne fin? Faut-il l'attribuer encore au besoin qu'éprouvent les établissements des ordres supérieurs d'enseignement d'admettre, pour des fins de subventions gouvernementales, le plus grand nombre possible d'étudiants, besoin qui les conduit à accueillir en leur sein nombre d'étudiants qui ne disposent pas d'une bonne connaissance de la langue écrite? Faut-il enfin l'attribuer au peu de connaissance qu'on a du fonctionnement du cerveau humain, du

long cheminement qui permet et assure l'appropriation définitive, voire irréversible, d'un savoir par un individu? Examinons d'abord le problème, puis les solutions qu'apporte la recherche.

1. Examen du problème

Depuis plus d'une vingtaine d'années, ces réponses à la question initiale qui servent, à tour de rôle, de prétextes pour expliquer et pour justifier parfois le constat d'échec qu'elle sous-tend imputent souvent à des facteurs externes la faiblesse en français écrit observée chez une portion importante des étudiants des ordres supérieurs d'enseignement. Même s'il faut reconnaître que c'est à dessein contraire que la société québécoise a créé les polyvalentes, qu'elle a conçu les plus récents programmes d'études de français, qu'elle a rendu, théoriquement du moins, accessibles à tous les études supérieures, qu'elle s'est donné les moyens d'accroître la fierté nationale, qu'elle a permis aux Québécois francophones de détenir les leviers de commande de plusieurs grandes entreprises, etc., il faut reconnaître simultanément que ces réalisations n'ont pas toujours entraîné l'effet escompté.

Mais la société est aussi intervenue au niveau des individus qui dispensent l'enseignement et de ceux qui le reçoivent. À cette fin, en 1975, le ministère de l'Éducation a mis sur pied les programmes de perfectionnement des maîtres de français qui ont accueilli un nombre élevé d'enseignants et d'enseignantes des ordres primaire et secondaire; peu après, le Ministère, par l'instauration des plus récents programmes d'études de français, a donné comme objectifs à l'école de favoriser le développement des habiletés langagières tant à l'oral qu'à l'écrit, de faciliter aux jeunes l'accès à la lecture par l'utilisation d'approches lecturelles davantage axées sur la compréhension que sur le décodage formel, de mettre l'accent sur l'expression écrite en y intégrant l'appropriation des éléments grammaticaux et orthographiques. Cette intégration des apprentissages orthographiques à la pratique d'écriture, qui présupposait l'utilisation à bon escient par le scripteur des instruments d'information ou de consultation (dictionnaire, grammaire, etc.) nécessaires au parachèvement rédactionnel, devait constituer, disait-on, une panacée à la faiblesse «séculaire» observée relativement à la maîtrise du code orthographique du français écrit (Guion, 1974). Mais il faut aussi s'interroger sur l'atteinte même des objectifs fixés par le programme, car il n'est pas

assuré que les enseignants en ont vraiment appliqué les recommandations : au secondaire par exemple, on sait que les élèves écrivent peu et qu'ils font, du moins au premier cycle, beaucoup d'exercices d'orthographe dans des cahiers. Il faut par ailleurs reconnaître que le renouvellement de l'enseignement du français écrit a surtout porté sur la lecture, ce qui a permis aux écoliers de pouvoir accéder rapidement aux idées ou aux messages d'autrui, et sur une pratique de l'écrit trop souvent restreinte à la rédaction de textes utilitaires de portée limitée, ce qui ne les a guère habitués à l'expression d'une pensée cohérente qui repose sur une argumentation solide; de plus, cette pratique de l'écrit n'a pas réussi jusqu'à maintenant, semble-t-il, à intégrer avec succès la maîtrise des codes orthographique et grammatical.

En réalité, après douze ans de règne des nouveaux programmes de français et malgré les investissements consentis et les mesures prises en vue de l'amélioration du français écrit, les retombées attendues se font toujours attendre, du moins en ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur. Pour forcer remède à cette situation, les universités francophones du Québec ont entrepris, en 1985, d'établir un plan de mesures destinées à vérifier puis à parfaire la connaissance de la langue française écrite de leurs étudiants de premier cycle. La vérification s'est faite à l'aide de tests tantôt standardisés, tantôt non standardisés, mis sur pied par les divers établissements universitaires. Des efforts de concertation ont été tentés, mais l'autonomie de chaque établissement, pour ne pas dire le chauvinisme dans certains cas, a conduit à la babélisation des instruments de mesure qui elle-même a retardé considérablement, si ce n'est indéfiniment, l'adoption d'une «politique» interuniversitaire commune relative à la connaissance suffisante de la langue française écrite[1]. Toutefois, cela n'a pas empêché que dans chaque établissement universitaire, des moyens précis, qui ont pris habituellement la forme d'activités de rattrapage, soient mis à la

[1] À l'automne 1991, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science a décidé de ramener à l'ordre collégial la vérification de la maîtrise de la langue en imposant aux finissants de cet ordre l'obligation de rédiger un texte d'opinion de 5e secondaire, corrigé selon les critères de 5e secondaire. Plusieurs universités ont accepté d'emblée cette orientation du Ministère, mais la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps n'a été que partiellement d'accord, car elle voulait, comme le dit Lépine, «que soient mesurées non pas les notions acquises au niveau (sic) secondaire, mais bien celles du niveau (sic) collégial» (*Décibel-plus*, octobre 1991, *3*, 2).

disposition des étudiants pour les aider en ce domaine. Dans un seul établissement toutefois, celui de l'Université de Sherbrooke, des mesures coercitives à la diplomation, adoptées par le conseil universitaire, ont empêché des étudiants, une vingtaine sur quelque trois mille, qui avaient terminé un baccalauréat d'obtenir, en 1991, leur diplôme parce qu'ils n'avaient pas fait la preuve d'une connaissance suffisante de la langue française écrite. Parallèlement, plusieurs établissements de l'ordre collégial commençaient ou continuaient de prendre des mesures afin que leurs étudiants possèdent une meilleure maîtrise de la langue écrite. Au collégial cependant, contrairement à ce qui s'est passé dans les universités, les mesures prises ont conduit à l'érection de centres d'aide en français dans lesquels les étudiants en difficulté reçoivent de collègues plus experts un soutien personnalisé et les explications dont ils ont grand besoin; le tout, sous l'œil vigilant d'un spécialiste. Par-delà l'aspect plus conformiste que prend à l'université l'ajout d'une activité hors programme de rattrapage en français écrit et par-delà l'aspect plus humain que revêt, à l'ordre collégial, l'enseignement par les pairs, les deux modes d'aide aux étudiants faibles se rejoignent à bien des égards. Ils ont aussi conduit plusieurs responsables de ladite activité et de centres d'aide à se lancer dans des aventures fort similaires de rédaction de manuels, le tout dans un but unique fort louable, à savoir l'amélioration du français écrit des étudiants les plus démunis en ce domaine.

1.1 Les modes de rattrapage

Qu'il s'agisse de la fréquentation d'un centre d'aide en français ou d'une activité de rattrapage, le premier défi à relever, et non le moindre, s'avère sans doute de convaincre les étudiants faibles de s'adonner, de façon assidue et systématique, à du rattrapage en français écrit. Tâche difficile en effet, car à l'Université de Sherbrooke par exemple, moins de 20 % des étudiants déclarés en situation de non-réussite au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* finissent par s'inscrire à l'activité de rattrapage, et cela, à la suite des pressions effectuées par les responsables de l'activité. À l'ordre collégial, la fréquentation des centres d'aide en français (CAF), malgré tous les efforts déployés et les progrès réalisés à ce chapitre depuis les dernières années, souffre encore, dans plusieurs endroits, du syndrome du dégonflement progressif : du début à la fin d'un trimestre, le CAF passe trop souvent de salle comble à local presque vide ...

Pourtant, les étudiants qui suivent une activité de rattrapage ou ceux qui fréquentent un CAF reconnaissent d'emblée que cela les aide, pour les uns, à réussir le test, pour les autres à faire de moins en moins d'erreurs dans leurs travaux. Nous disons bien «réussir le test et faire de moins en moins d'erreurs», car ces modes de récupération servent davantage, à première vue, aux étudiants faibles à s'en tirer temporairement qu'à acquérir une meilleure connaissance du français écrit. À ce sujet, certaines personnes responsables d'une activité de rattrapage sont elles-mêmes très conscientes de la portée limitée des apprentissages réalisés par les étudiants au cours d'une telle activité. Par exemple, elles réclament que leurs étudiants puissent subir le test dès la fin de l'activité et non deux ou trois mois plus tard, un peu comme si elles craignaient qu'ils ne perdent, en quelques semaines, leurs acquis récents. Cette véritable situation de bachotage se produit aussi dans certains établissements d'enseignement supérieur dont plus du tiers des étudiants suit des cours de rattrapage et qui, craignant peut-être que tous ceux-ci ne réussissent pas, ont refusé de les soumettre à nouveau à un test standardisé. Ce faisant, ils ont créé deux classes d'étudiants au regard de la maîtrise suffisante du français écrit : ceux qui ont réussi un test et ceux qui ont réussi un cours. D'où la nécessité de s'interroger non seulement sur la précarité des apprentissages consécutifs à l'un ou à l'autre mode de rattrapage en usage aux ordres postsecondaires, mais aussi celle d'examiner le type de renforcement que les étudiants faibles en français écrit sont appelés à faire et, par le fait même, de commenter certains contenus qu'ils sont appelés à réviser quand ils fréquentent un CAF ou suivent une activité de rattrapage.

Certes, nous reconnaissons que les centres d'aide en français et les activités de rattrapage donnent aux étudiants faibles en français écrit, tant pour ceux de l'ordre collégial que pour ceux de l'ordre universitaire, des occasions privilégiées d'accroître leur rendement, d'autres diraient leur performance, en ce domaine. Mais pourquoi l'aide par les pairs ou celle d'un professeur ne jouissent-elles pas partout, comme nous l'avons déjà mentionné, d'un haut pouvoir d'attraction ni d'un pouvoir de rétention élevé? La réponse à cette question réside pour nous dans l'examen de quelques caractéristiques dominantes du menu que présentent aux étudiants ces modes de récupération et de la façon dont ce même menu est apprêté. Nous demeurons toutefois conscient qu'il ne siérait pas ici d'en analyser en profondeur ni les bienfaits ni les lacunes.

1.2 Les matériels de rattrapage

Pour atteindre leur principal objectif, les centres d'aide en français et les activités de rattrapage en français mises de l'avant par les universités amènent les étudiants à réviser, de façon plus ou moins systématique, les aspects fondamentaux du français écrit. Pour faciliter le soutien par les pairs ou par un chargé de cours, les établissements recourent à divers moyens concrets destinés aux étudiants faibles en français écrit. Il s'agit de banques d'exercices, de cahiers d'exercices et de didacticiels exerciseurs qui sont mis à la disposition des étudiants pour leur permettre d'effectuer en priorité les mises à jour relatives à la maîtrise du code. Par ailleurs, pour les amener à parfaire leur habileté rédactionnelle, des chercheurs du collégial, dont Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1992) et Moffet (1992), ont tenté des expériences de collaboration «intercours» tel le jumelage «français/philo».

1.2.1 Une documentation peut-être trop abondante et disparate

Beaucoup de centres d'aide en français disposent d'ouvrages de consultation de qualité. Ils sont fort bien pourvus en grammaires, en dictionnaires, en manuels de conjugaison et en livres de référence de toutes sortes utiles au réapprentissage du français, tant en ce qui a trait au plan orthographique que rédactionnel. À cette fin, les établissements responsables ont retenu les services de spécialistes qui ont identifié puis réparti et sérié les notions que doivent réviser les étudiants en difficulté. Ces spécialistes ont procédé à l'élaboration de ce que nous pourrions appeler l'organigramme de la récupération en français écrit. Il s'agit d'une vaste table des matières qui chapeaute toutes les notions susceptibles d'avoir été mal assimilées par les étudiants les plus faibles qui ont atteint le postsecondaire : cela peut aller de la simple réappropriation de l'alphabet aux règles plus complexes et plus floues de la concordance des temps en passant par l'analyse logique des propositions subordonnées. Ces spécialistes ont monté des banques d'exercices en regroupant, par sections et sous-sections, les exercices de même contenu provenant de divers livres ou de différents cahiers d'activités déjà publiés chez des éditeurs concurrents : le format habituel du photocopieur a servi à en uniformiser la présentation extérieure; puis, l'acquisition de classeurs a permis de ranger méthodiquement ce même matériel et de rendre disponible à la clientèle une imposante quantité de documentation ... tout à fait hétérogène et hétéroclite par ailleurs.

Et c'est sans doute là que le bât blesse! Car l'étudiant qui «va» au CAF y trouve réuni un peu de tout ce qui touche à l'orthographe grammaticale (conjugaison verbale aux divers temps et modes; accord des participes passés; accords de genre et de nombre, accords de mots spéciaux tels *tout, quelque, même, demi*; accords des adjectifs de couleurs; accords des noms composés; distinction des mots à double genre; etc.), à l'orthographe lexicale (usage des accents; problèmes relatifs aux séries lexicales irrégulières, aux géminées, aux lettres muettes, etc.), au vocabulaire (dérivation et composition lexicales; anglicismes, régionalismes, pléonasmes, mots déformés, etc.), à la syntaxe (régime verbal; usage des prépositions et des conjonctions; concordance des temps; ponctuation; etc.), au savoir-rédiger (argumentation, type de textes, marqueurs logiques, etc.), mais y trouve-t-il vraiment réponse à ses besoins, ce qu'il lui faut pour enrayer les lacunes profondes laissées par sa formation antérieure déficiente? En apparence seulement.

S'il y a tout lieu de croire que le cafiste (étudiant qui fréquente un CAF) reçoit des réponses satisfaisantes à chacun des besoins qu'il soumet à un pair, ou au responsable de céans, et que les exercices de renforcement qu'il est appelé à faire peuvent lui être bénéfiques, il faut par ailleurs s'interroger sur les conséquences éventuelles qu'auront sur sa perception et sur sa compréhension du système de la langue écrite le morcellement quasi infini des notions qu'il doit réviser et la diversité des approches didactiques auxquelles le confronte le matériel de réapprentissage d'un CAF. Il en est de même, *mutatis mutandis*, des étudiants de l'ordre universitaire, astreints plus ou moins volontairement aux activités de rattrapage, à qui on donne en pâture des cahiers d'exercices dans lesquels se trouvent juxtaposées, souvent sans lien explicite entre elles, la plupart des notions de base du français écrit. Dans ce contexte que nous dénonçons, le réapprentissage du français écrit ne présente que peu d'attrait, car il conduit l'étudiant à revoir les mêmes notions de la même manière qu'on les lui a présentées tant et tant de fois.

D'où, dans plusieurs cas, la faible fréquentation des centres et le peu d'inscription aux activités de rattrapage. Dans ce contexte toujours, ces mêmes étudiants, qui fréquentent les CAF ou qui suivent une activité de rattrapage parce qu'ils éprouvent encore maintes difficultés en français écrit après treize ou quinze ans d'études, ne risquent-ils pas de percevoir de plus en plus la langue française, l'écrite en particulier, comme un ensemble plutôt

nébuleux et sans véritable logique interne, comme un amoncellement de règles disparates qu'il faut coûte que coûte réussir à s'approprier, même sans comprendre? D'où le recours incessant à l'exercisation, communément appelée la «drill», qu'elle se présente sous la forme de feuilles polycopiées ou sous celle d'un didacticiel. Alors, rien d'étonnant dans l'affirmation suivante faite par un étudiant qui apprenait la conjugaison des verbes au subjonctif à l'aide du didacticiel *Égapo* mis à sa disposition par le CAF de son collège : «Ça fait huit fois que je recommence cet exercice; je ne réussis toujours pas...». Réflexion d'un étudiant très tenace, motivé, désireux de réussir et en voie de parfait conditionnement pavlovien; lorsqu'il aura réussi, il ne pourra certes pas attribuer son succès à une meilleure compréhension du système de la langue française écrite.

1.2.2 Des matériels pleins de bonnes intentions

Dans plusieurs collèges, de même que dans plusieurs universités, conscients des lacunes fondamentales, voire générales, des étudiants faibles en français écrit, les reponsables ont entrepris d'assurer d'abord un rattrapage commun. Comme il a déjà été mentionné, ils ont préparé pour ce faire des exercices susceptibles de permettre aux étudiants au moins un rattrapage de niveau «premier cycle du secondaire». Cette façon de procéder visait sans doute à assurer à tous une base commune et permettait aux étudiants des collèges, en particulier, de devoir affronter l'éparpillement notionnel inhérent à la fréquentation d'un CAF. Par l'économie de temps et d'énergie qu'il sous-tend, cet objectif est en soi fort louable. Qui serait contre le fait d'agir rapidement et avec efficacité?

Fruits de l'expérience et des connaissances de leurs auteurs, ainsi que de leurs recherches dans certains cas, ces cahiers, tels *Apprentissage de la grammaire du français écrit*, d'Asselin et McLaughlin, *Le français apprivoisé*, de Clamageran, Grenier et Roy, *Parfen, du mot à la phrase*, de Stiévenart, portent surtout sur le réapprentissage de contenus d'ordre grammatical et orthographique; plus rarement, ils touchent à l'apprentissage de la syntaxe et du vocabulaire et très rarement, ils abordent le champ de l'expression écrite. Le tout se passe un peu comme si aux ordres supérieurs d'enseignement, il fallait, en réponse aux exigences mêmes du marché du travail, insister une autre fois, comme autrefois, sur la maîtrise particulière

du code écrit. Nous disons bien «une autre fois» et «comme autrefois», car le matériel mis de l'avant pour faciliter la récupération présente une fois de plus et de la même façon les mêmes notions aux étudiants. Le raisonnement est fort simple : plusieurs étudiants ont des faiblesses en français écrit et les professeurs ont des solutions qui ont subi l'épreuve du temps; comme ces solutions ont fait leur preuve avec les étudiants les meilleurs à qui, en quelques années, elles ont permis d'apprendre à écrire sans faute, il y a tout lieu de les utiliser avec les étudiants faibles. Dans cette perspective, personne ne s'interroge, par exemple, sur les acrobaties mentales qu'un étudiant fort a dû faire, tout au cours de sa formation, pour distinguer un circonstant de manière d'un attribut du sujet. Dans l'un et l'autre cas, l'enseignement traditionnel préconise de recourir à la question «Comment?» posée après le verbe, comme dans la phrase suivante «Louise reviendra *heureuse* (attribut) : elle réussit *bien* (circonstant)». Mais pour bien saisir de quoi il retourne, réfléchissons à nouveau à certains des contenus qu'ils présentent aux étudiants faibles.

— La présentation générale des contenus

Certains matériels, comme *Le français apprivoisé* (Clamageran, Grenier et Roy, 1989), reprennent la grammaire tous azimuts. «Quelques exercices préliminaires» visent d'abord à convaincre l'étudiant qu'il ne sait rien; puis une première section le fait cheminer de la phrase simple à la phrase complexe : c'est l'occasion de présenter les notions de ponctuation, les fonctions dites de phrases (sujet, verbe, attribut, compléments d'objet direct et indirect, vingt sortes de compléments circonstanciels sans compter les propositions circonstancielles), les parties du discours. Une deuxième, de quelques pages, sert de répit à l'étudiant et lui permet de se pencher sur les dangers inhérents à l'homophonie grammaticale et orthographique. Une troisième présente les divers phénomènes morphologiques reliés à la conjugaison et aux variations désinentielles des verbes, incluant même le désuet passé simple avec des exemples, fictifs bien sûr, comme «Nous *soupâmes* au restaurant [...] Et vous, *allâtes*-vous au cinéma hier soir?», oubliant par le fait même — quel anachronisme! — que ni le cinéma, ni les restaurants n'étaient inventés à l'époque où le passé simple faisait partie de l'usage courant. Suivent deux sections dédiées respectivement à l'accord du verbe avec le sujet et à l'accord des participes passés; ces sections sont

elles-mêmes suivies des problèmes relatifs aux accords intragroupes de genre et de nombre qui s'alignent en trois modules consécutifs : un pour l'adjectif, un pour le nom et un pour les indéfinis. Le tout se termine par une petite section, qui amène l'étudiant à se pencher sur quelques problèmes de syntaxe, dont l'usage du «dont», l'emploi de la première partie de la négation, la concordance des temps particulièrement en lien avec le subjonctif, l'emploi correct de diverses prépositions. En somme, un matériel dont l'organisation interne permet à l'étudiant d'effectuer un cheminement d'apprentissage qui va du général au particulier.

D'autres matériels, comme *Pifen (Parcours individuel de français écrit normatif)* distribué par la DIGEC, s'apparentent aux étagères d'un pharmacien. Chaque maladie qui a été identifiée par l'auteur fait l'objet d'un traitement de quelques pages, appelées modules. Ce matériel didactique — nous employons ici ce terme sous toute réserve — compte cent quatre sections; il se présente en paquets de feuilles mobiles destinés à être entreposés dans des classeurs où les étudiants faibles viendront au besoin les chercher. Il n'offre aucune présentation du fonctionnement général du français écrit, mais il présente, pour le maître, un corrigé dont l'objet principal, sinon unique, est de fournir les réponses : ce matériel ne contient aucune explication supplémentaire susceptible d'assurer aux maîtres ou aux étudiants une meilleure compréhension de la langue.

D'autres matériels encore, comme *Parfen* (Stiévenart, 1990), offrent un test diagnostique en guise d'introduction au rattrapage. Puis viennent douze unités réparties en trois sections. La première, de sept unités, porte sur «les catégories de mots» (verbes, noms, pronoms, etc.); la deuxième, de deux unités, traite des fonctions des mots, celles des noms et des pronoms et celles des adjectifs qualificatifs; la troisième, de trois unités, aborde les accords, ceux situés dans le groupe nominal, ceux du verbe et ceux du participe passé. Une telle répartition des contenus indique encore une fois jusqu'à quel point l'auteur accorde la priorité à ce qui relève des connaissances déclaratives (le savoir) par rapport aux connaissances procédurales (le savoir-faire).

Nous reconnaissons qu'il a fallu une somme imposante de travail pour réaliser chacun de ces ouvrages dont l'utilisation peut sans nul doute

permettre à plusieurs étudiants d'améliorer leur maîtrise du français écrit. Ces matériels comportent toutefois plusieurs lacunes dont la principale s'avère, à n'en point douter, celle de ne fournir à l'étudiant aucune présentation simple du système des relations grammaticales du français écrit, système auquel il pourrait, en cas de nécessité, rattacher sa réflexion. Ce qui transparaît d'abord ici, c'est le morcellement et l'éparpillement perpétuels de l'objet d'apprentissage que l'on livre inerte à l'esprit de l'étudiant. Mais par l'analyse de quelques cas, voyons certains problèmes que peuvent causer aux étudiants la fréquentation de ces matériels.

— Une présentation des notions en hiatus avec la maîtrise de l'orthographe

À quoi peut-il bien servir à un étudiant des ordres postsecondaires de se faire rappeler que *le*, *la*, *les* sont des articles définis, que *un*, *une*, *des* sont des articles indéfinis, que *du*, *de la*, *des*, sont des articles partitifs et que «les articles contractés *au*, *du* et *des* sont composés, en fait, des articles définis *le* et *les* et des prépositions *à* et *de*» (Clamageran, Grenier et Roy, 1989, 44; Stiévenart, 1991, A[7], 2)? Notons au passage que ces énumérations ne font jamais ressortir clairement le double emploi de *du* et *des* qui sont tantôt indéfinis et tantôt définis contractés. Nous pourrions aussi mentionner que Clamageran, Grenier et Roy ont passé sous silence l'existence même de l'article élidé *l'*; mais à quoi cela servirait-il de le faire puisqu'il n'y a pas de problèmes orthographiques liés à la transposition à l'écrit de ces articles?

En outre, à supposer qu'il soit utile ou qu'il devienne nécessaire pour les étudiants d'apprendre à distinguer entre les articles contractés et les articles indéfinis homophones *du* et *des*, il faudrait procéder par substitution de déterminants : l'article indéfini ne requiert qu'un seul substitut (On veut *du/ce* pain.), alors que l'article contracté en requiert deux (Je vais *au/à ce* cinéma. À cet égard, il nous semble antididactique et artificiel de décomposer, comme le font certains matériels susmentionnés, les articles contractés *au* et *de* respectivement en *à* + *le* et en *de* + *le*, d'une part puisque, sur le plan diachronique, ces crases ne sont survenues qu'à la suite de l'amuïssement du «e» et d'autre part puisque, en aucune circonstance, en français contemporain, on est appelé à utiliser consécutivement les prépositions *à* ou *de* suivies de *le*; un tel remplacement est possible, mais il se fait naturellement

de *au* par *à l'* (Tu vas *au* champ, *à l'*étage.) et de *du* par *de l'* (Tu touches *du* doigt, *de l'*index.), la vraie difficulté étant de ne pas confondre ces articles contractés avec leurs homophones partitifs (Vous achetez *du* houblon ou *de l'*or.)

À cet égard, ce n'est certainement pas en disant aux étudiants faibles, comme le fait l'un des matériels, que «*les articles partitifs* s'utilisent devant des noms de choses qu'on ne peut pas compter» (*Pifen*, A[7], 3) et en illustrant cette définition par la phrase suivante : «*Voulez-vous* ***de l'eau, du vin ou de la bière***?» qu'on va les amener à saisir ce qu'est un article partitif. Ces mêmes étudiants pourraient alors fort bien objecter qu'à notre époque, nous traitons **les eaux** usées, que nous servons souvent **deux ou trois vins** différents à un même repas et que certaines personnes prennent parfois **quatre ou cinq bières** en fin de journée. Mais ce qui pose un véritable problème en regard de l'apprentissage des déterminants, c'est beaucoup plus de rendre l'étudiant faible conscient des contraintes que les donneurs imposent aux receveurs, comme dans ces deux phrases-ci que nous plaçons en parallèle :

— As-tu vu Lise, *cette* enfant prodige?
— As-tu vu Jacques, *cet* enfant adorable?

et de l'amener à clarifier dans son esprit les rôles opposés ou presque des déterminants *le, la, l', les*, qui sont des *receveurs intragroupes* [La (R) salade (D)], et les rôles des pronoms *le, la, l', les*, qui sont des *donneurs intergroupes* [Cette marmelade, je *la* (D) trouve succulente (R)].

Dans le même ordre d'idée, à quoi cela peut-il aider un étudiant faible en français écrit que de lui dire qu'«un déterminant possessif amène l'idée d'une appartenance» (Clamageran, Grenier et Roy, 1989), qu'«un déterminant démonstratif renferme les idées de montrer et d'insister» (Ibidem), que «les adjectifs ou déterminants numéraux amènent celle [l'idée] du nombre», etc.? Ne sait-il pas cela depuis déjà fort longtemps? Pourquoi présenter d'abord la nature des mots et tant insister sur cet aspect, alors que, comme l'écrivait Laurence dès 1957, «presque tous les mots peuvent changer de nature selon leur fonction [... et que] c'est généralement la fonction d'un mot qui détermine sa nature»?

Par ailleurs, comment peut-on, à trois lignes d'intervalle, dire à un étudiant faible en français écrit qu'«une «épithète qualifie directement le nom» et qu'«un attribut caractérise le nom par l'intermédiaire d'un verbe», donner comme exemples, respectivement pour chaque explication, «*C'est une maison blanche*» et «*On a cru Pierre malade*», et escompter qu'il comprendra, sans plus, la différence de fonction entre *blanche* et *malade*? Bien au contraire, il semble que c'est précisément ce genre d'explication qui, par insuffisance ou par procédure inexacte, contribue très souvent à créer de la confusion dans l'esprit des étudiants, surtout s'il s'agit des étudiants les plus faibles.

— Une présentation des notions qui va de l'inutilité à la confusion

Pour illustrer et expliciter la signification de ce sous-titre, nous empruntons quelques exemples que fournit à ses usagers un didacticiel bien en vogue dans les centres d'aide en français.

Premier exemple. — Après avoir amené les étudiants à compter qu'une phrase passive contient deux mots de plus qu'une phrase active [une préposition (par ou de) et un auxiliaire], ce didactiel les interroge sur «l'utilité de connaître le passif». Il leur répond que cela est utile «pour éviter de confondre la phrase passive et la phrase qui a pour structure S + V + ATTRIBUT.» Et puis après? Rien. Pour nous qui, dès 1977, avons longuement étudié, dans *Contribution à l'analyse du syntagme verbal*, l'inutilité d'une telle procédure, l'essentiel n'est pas de faire compter aux étudiants le nombre de mots des groupes; l'essentiel, c'est d'en arriver à leur faire identifier avec exactitude la fonction de chaque mot et de leur faire observer les relations qu'ils entretiennent entre eux tant dans leur groupe respectif que d'un groupe à un autre.

Deuxième exemple. — Après avoir informé l'usager que «le verbe est parfois composé de deux mots», ce didacticiel illustre cette assertion à l'aide des trois phrases suivantes:

— Rémi SE lave.
— Je ME lèverai à huit heures.
— Jacqueline S'assoit dans le parc.

Ce type d'explication amène inévitablement l'étudiant à traiter le pronom «réfléchi» comme partie intégrante du verbe et, partant, à mettre sur le même pied tous les verbes pronominaux. Or, avec un pronominal, tantôt le pronom conserve son autonomie : il a alors une fonction propre et peut être remplacé par un autre pronom :

— Rémi SE lave. → Rémi LE lave.
— Ces enfants SE parlent. → Ces enfants LEUR parlent.

il peut même transmettre, selon le contexte, ses caractéristiques propres de genre et de nombre :

— Jacqueline SE trouve charmante. → Jacques LA trouve charmante.

tantôt, mais plus rarement, ce pronom perd son autonomie et fait partie du verbe. Impossible alors de le remplacer par un autre pronom :

— Jacqueline S'empare d'un sou. → (*) Jacqueline L'empare d'un sou.
— Le fisc S'aperçoit de l'erreur. → (*) Le fisc L'aperçoit de l'erreur.

Anodin, cet exemple, dira-t-on. Mais il en faudra du temps aux étudiants, en particulier s'il s'agit d'étudiants faibles en français écrit, pour effacer les effets insidieux et néfastes des explications traditionnelles qui trop souvent se rabattent sur la mémoire par manque de cohérence et de compréhension du système même de la langue.

Il faudrait prolonger autant comme autant cette analyse du matériel de rattrapage. Nous pourrions nous demander pourquoi tous et chacun de ces matériels de récupération amènent l'étudiant, le fort comme le faible, à mémoriser que l'adverbe est un mot invariable et qu'ils lui enseignent par la suite que, dans certains contextes, l'adverbe peut être féminin et même féminin pluriel (Ces filles sont toutes heureuses.). Nous pourrions chercher à savoir pourquoi des matériels amènent aussi l'étudiant, comme le fait *Parfen* (Stiévenart, 1989, 3), à apprendre que «le déterminant *aucun* est toujours singulier» puisqu'il devra bien un jour le lire ou l'écrire au pluriel, ne serait-ce que dans des expressions comme «sans aucuns frais» ou «sans aucunes funérailles». Nous pourrions vouloir comprendre pourquoi ces

matériels surchargent la mémoire des étudiants avec des listes de verbes qui entraînent un attribut (être, paraître, sembler, devenir, demeurer, rester, etc.), un peu comme s'il n'y avait pas d'attribut dans une phrase comme «Tous reviennent enchantés de l'expérience.) et comme s'il y en avait un dans la phrase «Ce ministre est à Québec.). Mais ce cumul d'exemples, et il y en a beaucoup d'autres et des pires (voir deuxième chapitre, note 5), ne sert qu'à montrer jusqu'à quel point la plupart des matériels de récupération manquent de cohérence interne et n'arrivent pas à proposer d'abord à l'étudiant la simplicité même du système du français écrit, quitte à y adjoindre ensuite la présentation des traits particuliers.

Mais nous arrêtons maintenant cette présentation dont les exemples suffisent déjà, semble-t-il, à illustrer jusqu'à quel point le matériel de récupération, tant celui des centres d'aide en français que celui des activités de rattrapage, aborde la résolution des problèmes orthographiques, qui sont d'ordre morphologique ou morphosyntaxique, éprouvés par les étudiants faibles en français écrit en leur proposant maintes fois d'effectuer des centaines d'exercices parcellarisants, souvent étrangers à l'atteinte même de l'objectif visé. Parce qu'elles font appel à une surexploitation des catégories grammaticales, parce qu'elles n'offrent aux étudiants qui éprouvent des problèmes avec l'accord des mots que des définitions sémantiques sans lien réel avec les difficultés d'ordre morphosyntaxique auxquelles les étudiants sont confrontés, parce qu'elles n'arrivent pas à donner aux étudiants faibles une explication ou une présentation simple du fonctionnement morphosyntaxique de la langue française écrite, parce qu'elles recourent constamment au psittacisme notionnel sans lien direct avec les difficultés mêmes des étudiants faibles, parce qu'elles n'intègrent pas habituellement l'exercice du code à la pratique discursive, les approches «didactiques» destinées à assurer le rattrapage en français écrit s'avèrent tellement hors cible parfois qu'elles font perdre beaucoup de temps aux étudiants qui s'y inscrivent et les conduisent trop souvent à la même démotivation et aux mêmes échecs qu'ils ont éprouvés en ce domaine pendant douze ans de formation ou plus.

En définitive, selon les résultats des tests administrés annuellement par les établissements d'enseignement supérieur, ressort de cette analyse que plus du tiers des étudiants des ordres postsecondaires ne disposent pas d'une maîtrise suffisante du français écrit, en particulier pour tout ce qui

concerne les relations grammaticales et l'orthographe lexicale de base. Émerge aussi de cette analyse que les deux principales solutions retenues pour aider les étudiants en difficulté s'équivalent en pratique, en ce sens qu'elles apportent à l'étudiant beaucoup, et peut-être beaucoup trop, de notions et d'explications, sans lui permettre pour autant de percevoir ni d'appréhender les quelques lois fondamentales qui sous-tendent tout le fonctionnement du français écrit. Cet examen de la situation fait voir un écart important, une inadéquation en quelque sorte, entre la maladie observée et les remèdes apportés.

2. Apport de la recherche

Qu'apporte la recherche linguistique, didactique et psychologique pour résoudre ces difficultés d'apprentissage observées chez les étudiants faibles en français écrit, pour les aider à effectuer le rattrapage nécessaire, pour leur permettre de contrecarrer l'effet de halo plutôt nébuleux qui les empêche d'établir à bon escient les relations d'ordre grammatical, d'employer les bons termes au bon moment, de se donner une méthode de travail qui les amène à rédiger de moins en moins à l'aveuglette ou par instinct, d'être motivés à produire, de plus en plus souvent, des textes cohérents, qui répondent davantage aux attentes et aux besoins de leurs récepteurs? En réalité, hormis les mesures essentielles certes, mais d'ordre tout à fait pragmatique, que représentent l'implantation de centres d'aide en français et la mise sur pied d'une activité de rattrapage, il s'est fait bien peu de choses pour contrer les effets néfastes de cette situation chez les étudiants des ordres postsecondaires chez qui «la force d'ancrage de l'erreur [...] est nettement supérieure à celle observée chez les élèves du primaire» (Catach et Charmeux, 1985). De fait, on n'a pas encore cerné comment un étudiant du postsecondaire réfléchit au moment où il est appelé à résoudre des problèmes d'ordre linguistique, comment il *organise ses connaissances* quand il rédige un texte et quels *processus cognitifs* sont alors en cause, comment il *perçoit la langue* française écrite et sa compétence en français écrit, car comme l'a dit Reuter (1985), «il n'est pas d'amélioration possible sans l'accord et la conviction des intéressés». Tels sont, en peu de mots, les trois volets principaux de cette recherche, pour chacun desquels nous esquissons l'apport des principales recherches antérieures.

2.1 L'aspect linguistique et métalinguistique

Les réflexions et les raisonnements d'ordre métalinguistique émis par des étudiants des ordres postsecondaires lorsqu'ils ont à résoudre des problèmes d'ordre syntaxique, lexical, grammatical et orthographique, à la fois en situation d'identification d'erreurs, de correction de textes et de rédaction, constituent l'un des trois champs majeurs d'investigation de la présente étude. Plusieurs recherches antérieures à celle-ci, menées jusqu'à maintenant en ce domaine, ont porté sur l'évolution et sur le développement des raisonnements d'ordre métalinguistique chez les enfants de 6 à 12 ans (Boutet, Gauthier et Saint-Pierre, 1983 et 1985) ou chez ceux de 8 à 12 ans (Othenin-Girard et de Weck, 1988). D'autres, telles celle d'Ariaux-Maraux (1985) et celle de Reuter (1985), ont abordé l'analyse des réflexions grammaticales faites par des dysorthographiques ou par des élèves du secondaire aux prises avec des problèmes orthographiques concrets. Mais à notre connaissance, aucune n'a étudié en profondeur les cheminements réflexifs spécifiques, les points d'ancrage, sur lesquels se fondent les décisions scripturelles d'ordre orthographique ou rédactionnel des jeunes adultes qui ne sont plus assujettis à suivre ou à subir une formation particulière en français écrit et qui, comme le disent certains d'entre eux, pensaient être débarrassés à tout jamais de la littérature, des cours de grammaire et des cours de rédaction.

En regard de cette orientation particulière, l'apport de recherches comme celles de Bibeau (1975), de Troestler (1978), de Bureau (1976 et 1985), de Biron, Lafontaine et Roy (1987 à 1991), d'Asselin (1989), de Balmer et de Carufel (1989 à 1991), de Roy et Lafontaine (1992) demeure plutôt marginal, en ce sens que les résultats de ces enquêtes, qui ont mis en exergue les faiblesses du français écrit des étudiants des ordres postsecondaires, sont restés au stade descriptif : les analyses se sont surtout limitées à décrire les performances des étudiants selon des facteurs externes (âge, provenance sociale, groupe d'appartenance sexuelle, secteur de formation, etc.). Toutefois, parmi ces chercheurs, certains ont souligné à l'occasion la nécessité d'intervenir et d'institutionnaliser, en quelque sorte, ce que nous pourrions appeler «une pédagogie de l'erreur». «Dans tout apprentissage, disait Bureau (1985), l'erreur est éminemment profitable ... *à condition d'en prendre conscience*» : c'est précisément à cette prise de conscience que

conduira l'analyse des réflexions métalinguistiques dont le chapitre suivant présente le protocole de recherche. Auparavant, il importe d'examiner les données de la recherche quant à la valeur qu'on peut accorder aux verbalisations indispensables à l'analyse de cette prise de conscience.

2.1.1 Une brève revue des écrits

Trois séries d'études retiennent notre attention. Il s'agit de celle de Berthoud (1982) qui examine «la relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants», de celle de Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983) qui analysent la réflexion métalinguistique d'enfants du primaire, et de celles de Legros, de Lafontaine et de Mahieu-Marneffe sur l'appropriation grammaticale rapportées en 1988, dans la revue *Enjeux*.

— Valeur relative des verbalisations métalinguistiques et linguistiques

Dans un texte bien ramassé, Berthoud (1982) «pose le problème difficile de l'adéquation entre réflexion et verbalisation métalinguistique». S'appuyant sur Culioli (1968), comme le feront ultérieurement Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983) et Lebrun (1990), elle (Berthoud) distingue l'«activité épilinguistique des apprenants» qui est non consciente et qui ne fait pas l'objet de verbalisations, et l'«activité métalinguistique» proprement dite qui est consciente et qui se manifeste totalement ou partiellement par des verbalisations. De là, elle pose le problème du niveau d'adéquation entre «activité métalinguistique (consciente) et verbalisation métalinguistique», qui, précise-t-elle, «n'apparaissent pas dans une relation d'implication symétrique», car toute activité métalinguistique «ne passe pas nécessairement par la verbalisation». De là, elle conclut à un possible «décalage entre la capacité de réflexion et la capacité de verbalisation» de l'apprenant.

À ce sujet, elle dégage trois niveaux d'adéquation ou d'inadéquation, à savoir celui où «l'apprenant verbalise l'ensemble de ses représentations», celui où il «verbalise une partie seulement de ses représentations conscientes» et celui où il «verbalise autre chose que ses représentations conscientes». Elle situe, au premier niveau, le discours scientifique et les verbalisations des apprenants, au deuxième et au troisième niveau. Considérant ensuite qu'il peut y avoir adéquation plus ou moins grande entre l'activité linguistique et

l'activité métalinguistique, ce qui l'amène à subdiviser chaque niveau en trois sections, elle en arrive à dresser un éventail théorique de neuf types de fluctuations qu'elle définit aussi bien pour la situation d'émetteur (locuteur et scripteur) que pour celle de récepteur (auditeur et lecteur).

Fondamentale, cette étude! D'une part, elle fait ressortir la nécessité de différencier le savoir exprimé du savoir réel qui peut lui être égal ou supérieur. À cet égard, il sera intéressant, comme l'indique Berthoud, de distinguer les réflexions métalinguistiques des étudiants forts de celles des étudiants moyens ou faibles, tant en situation de production qu'en situation de reconnaissance. D'autre part, elle invite à ne pas confondre l'expression d'un savoir avec la maîtrise totale ou partielle de ce savoir. Ainsi, il y a lieu de ne pas confondre un étudiant qui, en présence d'un participe passé précédé de l'auxiliaire «avoir» reconnaît qu'il s'agit bel et bien d'un participe et en énonce correctement la règle d'accord sans être capable de l'appliquer avec un étudiant qui rappelle à tort et à travers la même règle : le premier dispose d'un savoir pratique insuffisant alors que le second, qui semble réduit au psittacisme grammatical, ne dispose sans contredit que d'un pseudosavoir. Cette étude soulève aussi l'épineux problème d'identifier comment chemine ou se réalise le savoir, en particulier pour ce qui est devenu intégré au domaine des automatismes après plusieurs années de formation.

— Le développement de la conscience métalinguistique et linguistique

Dans leur article «Savoir dire sur la phrase», Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983), qui étudient la réflexion métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, présentent d'abord une synthèse des études antérieures sur le sujet. Elles rapportent que ces études ont porté sur l'aptitude des enfants à isoler les parties constitutives d'un mot (lettres et syllabes), à reconstituer des mots à partir de syllabes données, sur leur perception de ce qui distingue un mot d'un autre mot, sur leur conscience de ce qui constitue une phrase, sur leur conscience de la grammaticalité ou de l'agrammaticalité d'une phrase et des motifs qui sous-tendent à cet égard leurs jugements par rapport à ceux d'adultes, sur leur conscience des lois qui gouvernent l'organisation interne des phrases (sélection des mots, syntaxe, règles de sous-catégorisation, etc.). Elles donnent ensuite les résultats de leur propre recherche qui porte sur la reconnaissance d'unités-phrases et sur l'analyse

des arguments de grammaticalité ou d'agrammaticalité émis à leur sujet, par les enfants, tels la «non-différenciation entre le sens du mot phrase et le référent de la phrase», «la prise en compte de la situation d'énonciation», «la prise en compte des propriétés sémantiques» et «la prise en compte des propriétés formelles».

En bout de piste, elles constatent que «la capacité de prendre la langue comme objet réflexif est en relation avec l'âge des sujets». D'où le fait qu'avec l'âge, les arguments non métalinguistiques décroissent au profit des arguments métalinguistiques, que les deux types d'arguments persistent même à douze ans, que l'école «qui fait essentiellement porter l'attention des élèves sur les plans orthographique et morphologique, mais très peu sur les plans sémantique et énonciatif» — l'article est de 1983 — modifie profondément la perception que les enfants ont de la langue. Deux ans plus tard, dans un article paru dans la *Revue française de pédagogie*, les mêmes auteures mettent en garde les responsables de la pratique pédagogique : elles soulignent le fait que «reconnaître que les enfants se [construisent] des hypothèses sur la langue, des systèmes de représentation, ne signifie pas qu'ils [ces systèmes] soient justes, adéquats et opératoires» (Boutet, Gauthier et Saint-Pierre, 1985), puis elles insistent d'une part sur le fait que l'enseignement devra faire cheminer et ajuster «les jugements que les enfants portent sur la langue», et d'autre part sur la nécessité de prendre en compte l'activité métalinguistique même des apprenants, faute de quoi il y a risque d'y avoir «superposition de savoirs contradictoires ou partiellement incompatibles».

Mises en garde indispensables et tout à fait utiles à la conduite même de notre étude. En effet, la connaissance de l'évolution de l'activité métalinguistique chez les enfants de 6 à 12 ans peut s'avérer un apport précieux : elle permettra, par exemple, de comparer deux stades de maturation langagière représentés respectivement par la fin de l'enfance et le début de l'âge adulte non seulement par rapport au renforcement des acquisitions relatives à la conscience linguistique susceptibles de survenir à l'adolescence mais également par rapport aux effets divergents de l'influence de l'enseignement du français dispensé à la pièce par l'école sur l'appropriation systématique de la langue au secondaire. Cette appropriation devrait normalement aboutir à une compréhension précise du système de la langue orale et écrite par chaque

étudiant, ce qui éviterait vraisemblablement par la suite aux établissements d'enseignement postsecondaire d'avoir à assumer des activités de rattrapage en français écrit, encore que, comme le dit D. Lafontaine (1988), «[connaître] le fonctionnement de la langue ne suffit pas à régler les questions pratiques que rencontre l'utilisateur».

— Le développement de la compétence langagière et le métalangage

Certaines recherches ont porté sur la maturation langagière qui s'opère à l'adolescence, période pendant laquelle l'élève s'affiche pour ou contre la norme standard, période pendant laquelle ses travaux témoignent, par leur qualité, non seulement de sa compétence en expression orale et écrite mais aussi de sa motivation par rapport à la recherche constante d'un français de qualité. C'est durant cette période que surviennent la complexification de la phrase et son équilibrage difficile, que s'affermit le bon usage des temps verbaux, que s'étend l'emploi des circonstancielles, que s'effectue la recherche consciente du mot juste et du verbe approprié.

Trois études récentes rapportées dans *Enjeux* (juin 1988), celle de Gobbe sur les circonstancielles, celle de Legros qui traite des problèmes de réécriture et de grammaire en rapport avec la «gestion» de la phrase complexe pour la réalisation d'un portrait et celle de Mahieu-Marneffe intitulée «Temps et textes : constats et perspectives», montrent, la première, les difficultés relatives au respect des référents interpropositionnels par les élèves du secondaire qui font usage de circonstancielles, la deuxième, les chemins tortueux et souvent inefficaces suivis par des adolescents du premier degré qui ont eu à réécrire en une seule phrase «un portrait d'élève produit par un élève de 12 ans» et la troisième, le traitement effectué par des élèves du secondaire sur deux textes comportant des erreurs de temps de verbe. Cette dernière étude, celle de Mahieu-Marneffe, fait entre autres ressortir la nécessité de «partir des compétences spontanées et métalinguistiques des élèves pour structurer son enseignement», de fonder l'intervention «sur la compétence passive et sur la compétence active» de l'élève et «met en évidence le caractère individualisé des erreurs d'emploi». Notons enfin qu'en ce qui concerne la maîtrise des temps verbaux par les élèves du secondaire, Mahieu-Marneffe, qui préfère tabler sur la «compétence spontanée des apprenants», ne voit pas la pertinence d'étayer l'enseignement d'apports

métalinguistiques complexes parce que cela «conduit l'élève scolarisé [à produire] des fautes que, sans enseignement, il n'aurait probablement pas commises».

Ces études établissent une sorte de point limite d'impertinence du recours au métalangage dans l'enseignement de la langue écrite au secondaire. Ce n'est toutefois pas le cas pour l'appropriation de la morphologie et de l'orthographe (d'usage), domaines pour lesquels les élèves, tant ceux du primaire que ceux du secondaire, ont besoin, comme l'indique par ailleurs Boutet (1988), d'«une métalangue, de désignations précises pour organiser un discours grammatical recevable et cohérent».

2.1.2 Vers une compréhension de la manière dont les étudiants résolvent les problèmes linguistiques

Ces réflexions nous ramènent à l'une des questions fondamentales de notre recherche, celle de connaître le niveau d'appropriation que les étudiants des ordres postsecondaires ont de la langue écrite. Il importe de déterminer si ces étudiants utilisent à bon escient ou non les contenus linguistiques qui leur ont été dispensés au cours de leurs onze premières années d'études et la pertinence du métalangage sur lequel ils appuient leurs choix ou leurs décisions d'ordre morphologique, syntaxique, lexical, orthographique, discursif, etc.

Comme l'indique Simard (1992), la formation, tant celle du primaire que du secondaire, vise à faire acquérir aux élèves des connaissances non seulement en ce qui a trait aux savoirs orthographique et grammatical qui sont largement détaillées dans le *Programme d'études de français*, mais aussi «sur tous les aspects du texte, du discours, de la phrase et du mot». Certes, «l'école primaire et secondaire, ajoute-t-il, ne vise pas à former des grammairiens, des spécialistes du langage [...], mais cela ne veut pas dire que l'on doive pour autant délaisser les connaissances. Au contraire, au primaire et au secondaire surtout, les élèves doivent acquérir des connaissances explicites sur le langage dans la mesure où ces connaissances favorisent le développement des habiletés langagières». Parmi celles-ci figure la capacité d'induction de règles ou de lois (connaissances procédurales) à l'aide des opérations linguistiques préconisées par le *Programme d'études de français*,

dont la substitution incluant la pronominalisation, la transformation, la permutation, l'addition et la soustraction[2]

Compte tenu que depuis déjà plus d'une décennie, l'enseignement du français au primaire et au secondaire repose sur l'intégration ou sur la concomitance de l'apprentissage grammatical et de la pratique discursive, nous nous interrogeons, comme Othenin-Girard et de Weck (1988) l'ont fait pour les élèves de 8 à 12 ans, en particulier dans «Si le savoir grammatical ne reflétait pas l'enseignement reçu», sur ce que les étudiants des ordres collégial et universitaire «appréhendent des théorisations qui leur sont proposées», sur ce qu'ils «reprennent de l'enseignement reçu dans leurs propres raisonnements grammaticaux» et «quelles transformations ils font subir aux notions et aux procédures enseignées». Que reste-t-il ou qu'advient-il en définitive des connaissances linguistiques transmises par l'école aux élèves et qu'ils ont assimilées tant bien que mal, lorsque ce savoir, confronté aussi à leurs propres perceptions de la langue, doit être explicité (usage du métalangage)?

Selon Othenin-Girard et de Weck, chez les 8 à 12 ans, ce savoir qui «se présente comme un agglomérat composite et mouvant» demeure peu généralisable. Si les enfants de cet âge retiennent surtout ce qui leur est facilement accessible et s'approprient fort mal et difficilement la description théorique, voire le charabia[3] métalinguistique, pratiquée par l'école, qu'en sera-t-il de la pertinence de la réflexion ou des réflexions métalinguistique(s) émise(s) par les jeunes adultes que représentent les étudiants de collège et d'université? Chez ces jeunes adultes qui ont à satisfaire des besoins de scripteurs, que sont devenus les raisonnements de nature linguistique? Jusqu'à quel point le savoir appris et le savoir induit par les élèves diffèrent-ils du savoir réel transmis par l'école et quelle est leur force d'ancrage? La capacité d'observer la langue, que l'on disait intuitive chez l'enfant, a-t-elle été renforcée ou diminuée par plus de douze ans de fréquentation scolaire?

---

[2] En relation avec le *Programme d'études*, on peut consulter à ce sujet deux publications des programmes de perfectionnement des maîtres de français : *Cinq opérations linguistiques* de M. Gosselin, N. Girard et C. Simard (1981) et, de L. McNicoll et G.-R. Roy, *Pronoms et variations orales : deux outils pour l'écrit* (1985).

[3] Robert définit d'abord ce terme comme «langage, style incompréhensible», ce qui est souvent, pour l'élève, le cas du métalangage.

Jusqu'à quel point sera-t-il possible de photographier ou encore de suivre le cheminement de l'activité métalinguistique d'un individu adulte? Jusqu'à quel point, comme le signalaient Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983), la capacité métalinguistique d'un individu diffère-t-elle de la connaissance qu'il a des règles de la langue? Quel degré de fiabilité peut-on accorder aux verbalisations (méta)linguistiques émises par un individu? Quand l'activité métalinguistique se transforme-t-elle en psittacisme grammatical? Comment et en quoi s'est développée la pratique du ou des discours? À ces questions auxquelles le chapitre suivant apporte une amorce de réponse se greffent la pratique même du discours et les processus cognitifs qui la sous-tendent.

2.2 L'aspect cognitif

Depuis les deux dernières décennies, la recherche s'est intéressée à situer les apprentissages, ce qui inclut ceux qui relèvent de l'appropriation de la langue maternelle, en relation plutôt étroite avec le développement cognitif de l'élève. Soutenue par la recherche et guidée par le contenu même des *Programmes d'études de français* de 1979, l'école a mis l'accent sur la pédagogie de la communication, sur la pratique discursive et sur l'intégration du savoir grammatical à cette même pratique. Contrairement à ce qui se passait antérieurement, elle a accordé plus d'importance au savoir-faire qu'au savoir proprement dit, a favorisé davantage le développement des habiletés, qui relève des connaissances procédurales (Gagné, 1985), que l'enseignement des connaissances d'ordre théorique, appelées également connaissances déclaratives. Compte tenu des moyens qui ont été mis en place depuis le début des années quatre-vingt pour en assurer la diffusion, une telle orientation a sans contredit influencé la maîtrise de la langue chez les étudiants qui fréquentent maintenant les établissements d'enseignement supérieur. Avant et afin de vérifier cet impact et d'étudier les conséquences tangibles de ce renouvellement, ce qui constitue le deuxième objectif de notre recherche, il importe de rappeler les fondements heuristiques de cette orientation didactique axée sur la pratique textuelle.

2.2.1 Considérations sur la pratique discursive et au-delà

Héritière naturelle du *Programme-cadre* de 1969 qui, contrairement aux programmes d'études antérieurs, valorisait l'expression, la pédagogie de la communication a fait appel surtout aux fonctions du langage (plan

théorique) et à leurs réalisations matérielles tangibles représentées par les différents types de discours (plan pratique). L'appropriation de la langue, tant orale qu'écrite, doit se faire de manière naturelle et harmonieuse. Le maître sollicite ses élèves, préalablement placés en situation de communication la plus réelle possible, à la pratique des différents types de discours (informatif, expressif, poétique, ludique, incitatif, etc.). À cet exercice, il greffe, tout aussi naturellement, l'observation réfléchie (objectivation) des caractéristiques mêmes du type de discours et, à l'occasion, l'enseignement des notions relatives au bon usage du lexique, de la morphologie, de la syntaxe, de la ponctuation, etc. Dès 1980, devant ces nouvelles exigences établies par le *Programmes d'études de français*, quelques conseillers pédagogiques et certains maîtres, aidés en cela par des chercheurs, ont tôt fait de sérier par discours les caractéristiques discursives et de transformer ou de dévier ces connaissances procédurales en connaissances déclaratives : ceci leur permettait d'avoir à nouveau quelque chose à enseigner et à faire apprendre à leurs élèves. Ainsi, la pratique discursive s'est parfois vue réduite à la réalisation de recettes discursives dont l'application a conduit plusieurs élèves à rédiger des textes, formellement respectueux des exigences établies, mais dont le contenu fait montre d'une absence évidente de pensée. Malgré quelques petits avatars de ce genre, inévitables dira-t-on, l'appropriation du français écrit par la pratique discursive demeure incontestée plus de dix ans après son implantation, sauf en ce qui a trait, par exemple, aux éléments du code dont la maîtrise insuffisante défraie régulièrement les manchettes et préoccupe certaines classes de parents, les employeurs de même que les établissements d'enseignement supérieur.

Par ailleurs, la recherche s'est vite rendu compte que cette pratique discursive exercée selon une compréhension trop étroite de l'«orientation fonctionnelle» conduisait, après un court laps de temps, à laisser croire aux apprenants et aux enseignants à une sorte d'étanchéité interdiscursive. La réalité est autre. Tout le monde reconnaît aujourd'hui l'existence de caractéristiques omnitextuelles, comme une bonne structuration, l'appropriation au message, la situation en contexte, etc., et de traits textuels plus spécifiques, comme les péripéties et les protagonistes, pour un récit. Plus personne ne pense, par exemple, que seul le recours à l'impératif permet d'exprimer un ordre. En effet, l'enseignement et l'apprentissage du français écrit par la pratique discursive conduisent, entre autres, à rendre les élèves conscients

des diverses ressources de la langue et à les rendre habiles à s'en servir à bon escient, peu importe le type de texte, s'il le faut. Dans cette perspective, le savoir-rédiger se concrétise, selon Bronckart (cité par Pagé, 1990), dans «l'articulation du texte au contexte (et au référentiel), c'est-à-dire du traitement des paramètres extralangagiers et de l'expression de ce traitement sous forme d'unités linguistiques organisées en texte» et, selon Halliday, «par l'association culturellement déterminée d'un contexte et d'une structure de texte» (Pagé, 1990). Notons que cette dernière définition considère un discours davantage par ses aspects contraignants ou obligatoires que par l'ensemble des éléments qu'il peut contenir. Jusqu'à ce point, la recherche suit en quelque sorte, pour améliorer la pratique discursive de l'élève, le modèle même qu'elle a toujours suivi pour l'aider à orthographier sans fautes, à savoir décrire les règles et délimiter des balises scripturelles à son intention, puis l'amener à faire de même à la fois par l'observation et par la pratique textuelle[4]. Si cette façon de procéder permet de mieux circonscrire l'objet d'apprentissage et en facilite l'appropriation par l'élève, elle n'éclaire pas, dans les faits, sur la façon dont l'apprenant appréhende tel ou tel discours, ni sur la manière dont il fonctionne, en son for intérieur, au moment même où il le produit.

— L'apport de Graves

Quelques chercheurs, en particulier, Graves (1983) et, dans le même esprit, McNicoll et Roy (1987 et 1989) se sont attardés à suivre le long et parfois sinueux cheminement qu'empruntent les élèves du primaire lors de productions de textes. «Ces chercheurs ont commencé à décortiquer l'acte d'écriture [...], à délimiter les diverses phases de la réalisation d'un texte [...], à circonscrire les processus mis en œuvre dans la rédaction» (McNicoll et Roy, 1989). Cette étude des discours en fabrication permet de voir les textes de l'intérieur, de les examiner depuis la motivation qui pousse l'enfant à écrire jusqu'à leur parachèvement. Chez l'enfant motivé, qui a beaucoup à dire, le problème ou le blocage provient souvent, selon Graves, du fait qu'il ne peut tout dire simultanément. Pour réussir une production

[4] À ce sujet, il y aurait lieu d'analyser l'évolution survenue dans la pratique didactique du primaire et du secondaire en particulier, en faisant l'analyse de l'ensemble des «Cahier pratique» publiés par la revue *Québec français* à la lumière des courants de recherche les plus prégnants de la dernière décennie quant à l'apprentissage du français écrit.

écrite, il faut dompter ses idées et ses impressions, leur assigner une place significative dans la linéarité conventionnelle ou spécifique que tout texte achevé impose à son auteur. Comme l'ont mentionné ces chercheurs, «une grande partie du processus d'expression est antérieure à la rédaction; il concerne le vécu du scripteur», sa façon de saisir puis de transformer la réalité pour le bénéfice de ses éventuels lecteurs.

Graves considère le choix du sujet — il travaille avec des élèves du primaire — comme l'élément primordial de toute rédaction auquel il rattache la motivation ou la décision d'écrire; suit une phase d'échauffement qui peut prendre des formes diverses : griffonnages dessinés ou orthographiques, lectures, rêveries, remue-méninges, ébauches, etc.; la composition proprement dite, qui «va du premier brouillon au verdict final de satisfaction» et qui arrive en dernier lieu, comprend habituellement plusieurs étapes (orthographe, esthétisme, ponctuation, respect du sujet et traitement de l'information) dont la dernière, la plus cruciale, repose sur le «principe des révisions» qui permettent au scripteur d'ajuster le texte à sa pensée[5], de lui conférer ce que Graves appelle une teinte personnelle («voice»). Il s'agit des étapes privilégiées par lesquelles le scripteur tient compte de la situation de communication, ajuste le ton et la longueur des phrases, veille à la pertinence et à la justesse des éléments retenus, voit au respect de leur gradation par rapport à l'effet recherché, distingue le primordial du secondaire et celui-ci du tertiaire, puis retranche le superflu. En définitive, les révisions servent au scripteur à réorganiser sa production textuelle jusqu'à ce qu'elle devienne conforme à l'atteinte de son objectif initial et qu'il en soit satisfait.

— Un exemple «signifiant»

Tout au long de cette opération, la présence active du maître s'avère indispensable, voire essentielle, à la conscientisation par l'élève des processus en cause. Par la rétroaction qu'il est à même de fournir de même que par les interrogations qu'il peut soulever, l'enseignant est le principal agent extérieur susceptible d'amener l'élève à ajuster le contenu de son texte à ses

---

5 À cette étape, le scripteur peut effectuer sur son texte les mêmes opérations que celles qui ont été mentionnées antérieurement pour la maîtrise de l'aspect linguistique : permutation, addition, substitution, transformation, soustraction, etc.

objectifs d'écriture. Et l'absence d'un tel support à la révision dont fait partie l'ajustement textuel conduit, même des scripteurs adultes, à ne pas respecter l'une des règles fondamentales de l'écrit, celle de la pertinence du contenu par rapport à l'objectif recherché.

Pour illustrer cette situation, nous comparons les deux lettres de remerciement suivantes qui servent en quelque sorte d'accusé de réception d'un rapport. La première émane d'un organisme qui a contribué financièrement à la production d'un rapport de recherche; la seconde, provient d'un collaborateur de l'auteur du volume.

Monsieur,	Monsieur,
Je vous remercie pour l'exemplaire du rapport *Vivre en forêt québécoise*. J'ai été à même de constater la qualité supérieure de votre ouvrage autant par son contenu que par sa présentation. Je tenais à vous féliciter personnellement, ainsi que vos collaborateurs, pour l'excellent travail.	C'est avec plaisir que j'ai reçu votre rapport relatif à la recherche *Vivre en forêt*.
Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations les meilleures.	Je suis heureux que vos efforts dans cette longue recherche vous aient conduit à la réalisation de ce rapport et j'aimerais souligner que la collaboration que je vous ai apportée durant cette recherche m'a été très enrichissante professionnellement. Je vous félicite chaleureusement pour votre manuscrit et vous prie de transmettre mes félicitations à votre collaboratrice. Veuillez recevoir, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

D'entrée et tout du long, la première lettre tient compte directement de l'interlocuteur. En témoigne d'abord une triple utilisation de «je/vous» ou de «je/votre», puis les caractéristiques que le scripteur dégage du rapport montrent qu'il en a pris connaissance. Cette lettre pousse même l'exactitude jusqu'à reprendre le mot «québécoise», un terme clé du titre de l'ouvrage que, par souci d'esthétisme, l'expéditeur avait omis dans sa propre lettre de

transmission. Sur le plan lexical, la description du document observé est progressive : elle passe du terme «rapport» — c'est le mot même de l'expéditeur —, au terme «ouvrage» en relation avec la qualité du contenu et de la présentation, elle se termine par l'emploi du terme «travail», précédé du qualificatif «excellent» pour représenter l'activité de l'écrivain. À noter toutefois que le terme «recherche» ne figure pas dans cette lettre, pas plus qu'elle ne fait mention du soutien financier accordé par l'organisme, soutien que l'écrivain avait rappelé lors de la transmission du rapport. En bref, une lettre toute simple dans laquelle la gradation lexicale et le «je» mettent le «vous» en valeur : l'accent est mis entièrement sur le récepteur, sur le destinataire.

En revanche, la deuxième lettre présente des caractéristiques tout autres. D'entrée de jeu et à quatre reprises l'accent est mis directement sur l'émetteur lui-même : *c'est avec plaisir, je suis heureux, j'aimerais, m'a été très enrichissante*; de plus, comme si cela ne suffisait pas, il souligne à son tour — cela avait déjà été fait dans la lettre de transmission — que sa collaboration à la recherche l'a aidé personnellement sur le plan professionnel. Il ne semble s'intéresser à l'interlocuteur que pour rappeler les «efforts» qu'il a accomplis dans la réalisation de «cette longue recherche». Le style est lourd, en particulier au deuxième paragraphe; on note des répétitions, dont celle du mot «recherche» qui revient à trois reprises. Même s'il utilise deux fois le mot «rapport», aucune indication ne permet de déceler qu'il a pris connaissance de son contenu. Au troisième paragraphe, un signe d'attention ou une marque d'intérêt envers l'interlocuteur, *Je vous félicite chaleureusement*, mais cela coupe court immédiatement, car pour éviter, sans doute, d'utiliser une troisième fois le terme «rapport», il le remplace par «manuscrit» : de toute évidence, ce terme ne peut représenter ou désigner en aucune manière l'ouvrage achevé qu'il a reçu. Dans cette lettre, contrairement à la première, la gradation lexicale est descendante et les cinq ou six utilisations de «je/vous», «je/vos», ... ne servent qu'à mettre le «vous», c'est-à-dire l'interlocuteur, au service du «je». Il faut noter toutefois, à la décharge du collaborateur, que la fin du second paragraphe exprime des remerciements indirects et qu'il est le seul à faire usage du mot «sentiment». En bref, par son contenu, cette lettre inverse les rôles, concentre l'intérêt sur l'émetteur qui en oublie presque son destinataire.

Ce dernier exemple fait ressortir qu'il n'est pas facile, même pour un scripteur adulte, de tenir compte à bon escient de l'ensemble des éléments inhérents à une situation d'écriture spécifique, qu'elle soit naturelle ou simulée. Il montre également la pertinence de mettre en pratique le principe de révision, si cher à Graves, afin d'ajuster le texte à son intention de scripteur. Habituellement, à moins d'être un expert en la matière et même lorsqu'on prétend l'être, il y a lieu de requérir l'aide d'un collaborateur externe, même pour la transmission d'une simple lettre d'accusé de réception, de remerciement, de félicitations, etc. Voilà comment un même sujet d'écriture engendre des productions différentes qui, dans chaque cas, prennent la teinte personnelle, consciente ou non, de leur auteur. Voilà comment il y a lieu d'abstraire le scripteur de son texte pour le lui faire examiner objectivement et, de ce fait, lui permettre d'améliorer son habileté discursive, quitte à relayer à plus tard les interventions relatives à la justesse de l'orthographe grammaticale et de l'orthographe lexicale.

2.2.2 De nouvelles voies en production de texte et en analyse du discours

Notre interprétation précédente a sans doute dépassé les principes révisionnels établis par Graves et rejoint, comme le fait Moeschler (1985, cité par Pagé, 1990), «l'analyse des stratégies argumentatives qui sous-tendent tous ces textes d'information qui n'ont pas de visée persuasive manifeste, mais qui ne sont pas moins argumentatifs par leur façon de construire une représentation d'un objet». Pagé ajoute à ce sujet que «la sélection d'aspects vise à amener le lecteur à tirer une conclusion à propos de cet objet de discours. Et cette conclusion, qui est la visée argumentative cachée, a très souvent une portée axiologique.» Si cela s'avère, la première lettre exemple susrapportée (celle de gauche, p. 44) atteint son objectif, en ce sens qu'elle établit le lien attendu avec le destinataire et tient compte des exigences de la situation de production, alors que la deuxième tiendrait «un discours qui n'est pas adéquatement branché sur le destinataire», un discours boomerang, en quelque sorte.

D'autres recherches, qui ont émergé aussi à l'époque des travaux de Graves dont elles laissent peut-être dans l'ombre, hélas, l'importante contribution didactique et heuristique, sont axées sur l'étude du processus de rédaction; il s'agit des travaux de Scardamalia *et al.* (1984), de Hayes et

Flower (1980, 1983 et 1987), de Gagné (1985), de Garcia-Debanc (1990). Ces travaux, principalement ceux de Hayes et Flower, serviront d'assises théoriques à notre analyse des processus cognitifs auxquels recourent spontanément, en situation de production de textes, les étudiants des ordres collégial et universitaire. Ces travaux seront présentés et explicités par Boudreau au troisième chapitre qui est consacré à l'étude de la production de textes. Celui-ci y traitera également des différentes configurations de scripteurs, des techniques d'évaluation en relation avec les méthodes procédurales et présentera la méthode élaborée pour l'analyse des données.

Nous retenons de cette réflexion sur l'aspect cognitif en production de textes que le développement de l'habileté à écrire implique la manipulation des trois moteurs essentiels qui sont, par ordre d'importance, la motivation à écrire, la pratique de l'écriture et la réflexion sur cette pratique. Sans l'étincelle de la motivation, pas de pratique soutenue d'écriture et sans celle-ci, impossibilité de réfléchir à cette pratique. C'est dans cette perspective que le *Programme d'études de français* et la recherche insistent tant sur l'importance des mises en situation, sur la pratique fréquente et organisée du savoir-rédiger et sur l'objectivation de cette pratique que doit faire l'élève soutenu ou guidé par le maître. Même si, selon Deschênes (1988) «la littérature traitant du développement est beaucoup plus limitée dans le secteur de la production que dans celui de la compréhension», plusieurs recherches donnent, comme nous l'avons vu, des indications très pertinentes sur le développement de l'habileté à écrire aux ordres primaire et secondaire, mais on ignore si ce savoir se développe ou s'atrophie par la suite. On ignore aussi ce qu'il reste de l'utilisation de ces connaissances procédurales chez l'étudiant de collège ou d'université et comment il s'y prend pour rédiger. Mais l'étudiant qui fréquente un établissement d'enseignement supérieur a-t-il encore le goût d'écrire, celui de maîtriser à l'écrit sa propre langue maternelle?

2.3 L'aspect motivationnel

Un non sec, catégorique et sans appel pourrait fort bien servir de réponse compendieuse à cette question, mais procéder de la sorte conduirait *de facto* à ignorer l'un des pans principaux de l'agir humain et, partant, de l'apprentissage, c'est-à-dire la motivation et tout ce qui la favorise relativement à l'appropriation de la langue maternelle. Compte tenu de leur milieu

de vie, de leurs succès ou de leurs échecs, écoliers et élèves développent, au primaire d'abord puis au secondaire, des attitudes diverses, voire opposées, par rapport à une connaissance suffisante de la langue française écrite. Par exemple, en cinq ans d'administration du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*, il nous a été donné, d'une part, d'entendre, au sortir des salles d'examen, des étudiants affirmer qu'à leur arrivée à l'université, ils croyaient en avoir fini avec l'apprentissage du français, de la grammaire et de la littérature, et d'autre part de rencontrer des étudiants à la mine réjouie, tout fiers de leur prestation. Afin d'analyser et de saisir ces différences d'attitudes, il semble essentiel de revenir sur des aspects généraux qui servent d'appui à la motivation, domaine qui constitue le troisième volet de notre recherche, et de situer le tout en relation avec les agents principaux de l'éducation que sont les parents, les enseignants, sans oublier les étudiants eux-mêmes. Par conséquent, il s'agit moins, dans cette section, de faire la synthèse des diverses théories de la motivation que de rappeler certains aspects sociétaux, familiaux et scolaires susceptibles de contribuer ou de nuire au développement de la motivation des étudiants des ordres postsecondaires à disposer d'une connaissance suffisante du français écrit.

2.3.1 Sur le plan sociétal

Par les dispositions politiques et législatives dont elle se dote, par les mesures sociales qu'elle instaure, par le comportement des employeurs envers les employés ainsi que par celui des employés envers les employeurs, dont découle le climat de travail, par les relations qu'elle entretient avec ses partenaires nationaux et internationaux, par ce qu'elle privilégie, par ce qu'elle tolère de même que par ce qu'elle ostracise, chaque société trace, ou à tout le moins influence, inévitablement, tantôt de façon subliminale tantôt de façon tangible, l'orientation de ses propres citoyens en croissance que sont les enfants, les adolescents et même les jeunes adultes. Or, quels reflets de la langue française, tant orale qu'écrite, renvoient, depuis les trois dernières décennies, les moyens de communication, comme la télévision, la radio et les journaux?

Depuis le début des années soixante et peut-être avant, placée sur la voie de l'affirmation nationale qui suivait celle de la résistance nationale et guidée par les slogans successifs de «Maître chez nous», d'«Égalité ou indépendance» et de «Souveraineté-association», la société québécoise a

transformé non seulement son visage d'entrepreneurship, mais également son visage linguistique. Chacun se souvient à cet égard des manifestations qui ont conduit, par exemple, à l'adoption de la loi 22 et du changement d'orientation populaire qui, après l'avènement du Parti québécois au pouvoir, a rendu possible l'adoption de la loi 101 par l'Assemblée nationale, loi dont l'application a contribué à changer progressivement le rapport individuel et social à la langue française.

Ainsi, il y a trente ans, lorsqu'on travaillait ou faisait des courses dans les magasins, grands et petits, de l'Ouest de Montréal, il était mal venu de s'exprimer en français. D'ailleurs, à quoi cela aurait-il servi de le faire puisque tous les employés, ou presque, étaient unilingues anglophones? Mais aujourd'hui, tout cela a bien changé! Dans ces mêmes magasins, les employés communiquent en français avec les clients qui peuvent faire leurs emplettes sur un fond de chansons francophones. Pour nombre de Québécois francophones, cette transformation de la société demeure partielle en ce sens qu'ils doivent encore très souvent, en totalité ou en partie, gagner leur pain dans une langue autre que la leur, ce dont témoigne la flot de petites et grandes annonces classées qui inondent quotidiennement les journaux à la recherche de travailleurs bilingues. Encore aujourd'hui, malgré tous les efforts de l'Office de la langue française et malgré les mesures législatives adoptées par les derniers gouvernements, la société québécoise reste, sur le plan de la langue, une société en hiatus, dans laquelle bien des gens dépensent leur argent en français alors qu'ils le gagnent en anglais.

À cet égard, le modèle d'avenir prometteur que nombre de parents entrevoient pour leurs enfants se nourrit des mêmes appréhensions. Combien font miroiter à leurs jeunes la nécessité de parler l'anglais pour réussir dans la vie? Certes, s'il est utile, voire indispensable, sur le plan individuel, de s'approprier convenablement plus d'une langue, il faut veiller à ce que la valorisation excessive de ces langues seconde ou tierce ne se fasse au détriment de sa propre langue maternelle, en particulier dans un contexte comme celui du Québec où deux langues se côtoient généralement dans le quotidien. Quelle réaction doit avoir un adolescent à l'écoute et à la vue de messages publicitaires télévisuels, présentés de façon consécutive, dont l'un l'invite à un concours où il pourra «relever le défi de l'orthographe [française]» et l'autre lui explique, par la bouche d'un homme d'affaires, l'indispensabilité

de maîtriser l'anglais pour réussir dans la vie, sur le plan monétaire, il va sans dire? De plus, lorsque des enfants et des adolescents francophones, même s'ils ne comprennent pas le sens transmis par les mots mêmes du message, regardent ou écoutent, pendant des heures et des heures, des émissions télédiffusées ou radiodiffusées en anglais, quelle image celles-ci créent-t-elles dans leur esprit quant à l'importance de leur propre langue?

Par ailleurs, les dépliants que font distribuer, chaque semaine, les magasins d'alimentation, de vêtements et autres, ont éventuellement un impact éventuel sur la maîtrise de la langue simplement à la manière dont sont disposées les photos des articles qu'on propose d'acheter. Souvent, les descriptifs sont bilingues — il faut bien respecter la loi — mais lorsqu'il s'agit d'une publicité destinée au Québec et à d'autres provinces, la plupart des produits sont présentés côté unilingue anglais. Comme le client achète le produit et non le descriptif du feuillet publicitaire, l'image que son esprit enregistre inconsciemment est davantage celle de l'illustration, c'est-à-dire celle qui lui permettra de repérer l'article sur les étalages. Autre exemple, celui de certains produits d'usage domestique dont le couvercle à bascule ne se soulève que d'un côté et de façon à ce que l'illustration ou l'étiquette qui porte les textes anglais se présente à chaque usage, sous les yeux non avertis et influençables de l'usager, rendant de ce fait plutôt inutile ou à tout le moins inutilisable l'aspect français du message. Mais il y a pis. Comment lire en français le «*4WD*» (four wheeldrive) placé à l'arrière de plusieurs véhicules? Pourquoi les francophones ne disposent-ils pas d'un «*4RM*» (quatre roues motrices) qui aurait tout aussi fière allure? D'autres éléments, telles les marques de commerce, contrecarrent de façon tout aussi imperceptible, c'est-à-dire par imprégnation subliminale, une appropriation judicieuse du français. Qu'on songe, par exemple, aux voitures de modèles «Cougar», «Diplomat», «Mercury» «Saturn», «Tempest», etc. dont les dénominations anglaises offrent des variantes orthographiques avec leurs appellations françaises correspondantes (couguar, diplomate, mercurey, Saturne, tempête). Certes, il existe des modèles, comme *Protegé* (sic), *Cavalier*, *Autobeau-coup* ... qui ont une dénomination française, mais dans la plupart des cas, aucune version française n'est disponible.

Il en va de même également d'une très grande partie du matériel informatique utilisé en entreprise, qu'il s'agisse d'ordinateurs, de caisses-

enregistreuses, etc. Les coupons de caisse qu'on remet lors de l'achat de marchandises sont-ils libellés en français et avec une virgule pour séparer les dollars des cents, même si, dans ce cas, il ne s'agit pas d'orthographe à proprement parler? Si on utilise un ordinateur pour travailler en français, doit-on le faire sur fond de logiciel anglais? Au bureau, à l'école ou à la maison, les titres des logiciels tels *Microsoft Word*, *Word 4* ou *Word Perfect 5.1* n'ont aucune résonance française même en version dite française. Et que dire des logiciels pour lesquels aucune version française n'est disponible? De ceux dont on ne se procure pas la version française parce que, pour être à la page, on s'est empressé d'acheter la première version, c'est-à-dire l'anglaise, version dont on n'ose plus se départir, soit parce qu'on en maîtrise le fonctionnement et qu'on s'est habitué à utiliser la version anglaise du guide, soit parce qu'il faudrait débourser davantage pour se procurer la version française? Tout cela illustre le fait que, au Québec, le français n'est qu'en apparence majoritaire et qu'un même élément anglais a ici une portée bien supérieure à celle qu'il aurait en France, par exemple.

De nombreux autres exemples, comme le cinéma, les journaux, la musique radiodiffusée, servent aussi d'appui au fait que la société québécoise s'avère culturellement bipolarisante pour les étudiants des ordres postsecondaires qui parviennent à l'âge adulte. Leur situation d'étudiants aux ordres supérieurs d'enseignement qui les rapproche chaque jour du marché du travail les confronte quotidiennement aussi à la nécessité de maîtriser de plus en plus l'anglais non seulement pour satisfaire aux exigences de leur programme d'études, mais aussi pour leur faciliter l'accès au travail où perdure, dans les plus hautes sphères hiérarchiques des entreprises, ce que Mareschal, Boudon et Lapierre appelaient dès 1973 «la prépondérance de la langue anglaise sur la langue française en matière de rentabilité économique et sociale». Cette appropriation du savoir, qui se trouve assujettie à la maîtrise de l'anglais et à laquelle s'ajoute la mondialisation des échanges qui a cours aussi en anglais de façon prépondérante, est susceptible de conduire plus d'un étudiant des ordres postsecondaires à penser que le savoir et la réussite sont anglais alors que les apprenants et les travailleurs sont francophones. Cette image, qui se trouve renforcée par les agirs mêmes de certains Français de France qui œuvrent dans les établissements d'enseignement supérieur, n'est guère de nature à motiver les étudiants d'ici envers un meilleur apprentissage de leur langue maternelle française.

Cette situation en porte-à-faux nous oblige à reconnaître qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour motiver les jeunes et les moins jeunes au regard de la maîtrise du français langue maternelle, et cela, même si la nation québécoise francophone s'est donné, au cours des trois dernières décennies, des leviers économiques puissants et même si, en même temps, elle s'est placée sur la voie de se donner, en permanence, un visage français positif et, partant, plus favorable à l'épanouissement des siens.

2.3.2 Sur le plan scolaire

Cette même société québécoise, à peine sortie de l'ère duplessiste qui elle-même avait doté, pour la première fois au Québec, les rangs des campagnes d'écoles primaires, a veillé à ce que les jeunes puissent recevoir une formation de qualité dispensée en français. En effet, dès les années soixante, dans la foulée du *Rapport Parent*, ont émergé les polyvalentes avec tous les équipements nécessaires pour assurer cette formation de qualité. On aurait pu croire alors que les jeunes des «baby boomers», stimulés par le leitmotiv gouvernemental «QUI S'INSTRUIT S'ENRICHIT» et guidés par des enseignants heureux d'œuvrer dans ces lieux nouveaux, conçus pour être plus propices à la diffusion du savoir, se seraient adonnés à leur propre formation intellectuelle avec enthousiasme et sérieux. Mais cette édification des polyvalentes comme lieux dédiés à l'appropriation des savoirs par les adolescents s'est produite simultanément à des modifications tout aussi importantes sur le plan axiologique. Ces modifications concernent ce que d'aucuns appellent la dégradation de certaines valeurs, principalement des valeurs religieuses et familiales traditionnelles, et qui ont vu naître et croître à la fois la volonté de libération individuelle et nationale, celle du peuple francophone du Québec, elle-même restreinte par le désir de bénéficier et de conserver l'essentiel du confort que procure une société moderne. Dans ce contexte, quelles sont les aspirations des jeunes qui fréquentent les écoles primaires et secondaires et celles des enseignants chargés d'en assurer la formation?

Les enseignants. Barnabé (1990 et 1991) traite de «la réaction des enseignants aux attributs de leur tâche» et il se préoccupe de comprendre leur motivation au travail par l'analyse de quinze dimensions, ou variables, dont neuf se rapportent au contenu du travail et six, au contexte du travail.

Son étude indique que «les enseignants sont légèrement plus motivés par le contenu de leur travail que par son contexte», principalement à cause de la signification même de la tâche, de la variété des habiletés qu'elle met en jeu et du sentiment de valorisation qui s'en dégage. Il observe aussi que «les enseignantes seraient plus motivées que les enseignants par la variété des habiletés, le feedback de l'emploi lui-même et par le sentiment d'accomplir un travail valorisant» et que «les enseignants du primaire seraient probablement plus motivés à la fois par le contenu du travail et par son contexte»; il attribue cette situation au «fait que les écoles primaires [sont] plus petites que les écoles secondaires et que les contacts humains y [sont] plus chaleureux». Ce chercheur souligne enfin que :

> «dans le cas de la motivation des enseignants, il est plutôt significatif que nous soyons toujours à la recherche de ce qui peut les motiver, malgré tous les avantages reçus ou conquis au cours des années et malgré tous les droits acquis dont ils jouissent. C'est que la présence de ces facteurs hygiéniques peut bien prévenir l'insatisfaction, mais elle ne peut déterminer la motivation » (Barnabé, 1991)

Voilà des propos qui indiquent qu'il ne suffit pas de créer extérieurement une ambiance propice au déroulement efficace de l'activité enseignante, il faut de plus que chaque agent d'enseignement entrevoie l'accomplissement de sa tâche comme quelque chose qui contribue à sa réalisation personnelle, qui favorise son épanouissement et qui le conduit à percevoir demain comme meilleur qu'aujourd'hui.

Dans cette perspective, il faut s'attarder un tant soit peu à la tâche particulière que représente celle des enseignants de français, car à cet égard, la réalité n'a pas corroboré les intentions. En effet, dans des classes surchargées, dont les effectifs se sont accrus progressivement au cours de la dernière décennie, et avec un nombre d'heures d'enseignement qui lui aussi a été révisé à la hausse malgré les cris d'alarme lancés par la Centrale de l'enseignement du Québec et par l'Association québécoise des professeurs de français, les enseignantes et les enseignants de français du secondaire se retrouvent trop souvent acculés à l'impossibilité de remplir leur tâche de manière adéquate, non seulement pour leurs élèves mais aussi pour leur propre satisfaction personnelle. Souvent, cette visée d'un objectif trop élevé ou inaccessible dans les faits, ne serait-ce qu'à cause d'un manque de temps pour corriger chaque semaine quelque cent cinquante rédactions en plus de la correction des autres travaux et de leur préparation d'enseignement, crée

chez plusieurs une absence de motivation qui se répercute inévitablement chez les élèves qui ne se sentent plus suffisamment suivis ni stimulés. Il faudrait apporter des correctifs à l'équilibre artificiel des tâches des enseignants du secondaire qui, établies à partir du nombre d'heures d'enseignement et du nombre d'élèves par classe, ne prennent même pas en compte le temps nécessaire à la correction ou au suivi individuel des élèves. Dans ce contexte, il n'est guère facile pour les enseignants de parvenir à cet accomplissement de soi, dont parlent Barnabé et Noël, issu d'«une haute estime de soi et [d']un vif désir de toujours être de plus en plus compétent, c'est-à-dire maîtriser son travail et croître professionnellement» (Barnabé, 1991) ou encore «maîtriser son milieu et mieux s'y adapter, prendre des initiatives et trouver un bonheur là où d'autres subissent et se plaignent» (Noël, 1991).

En somme, compte tenu que la recherche de Barnabé n'a permis d'identifier chez les enseignants que trois dimensions positives sur neuf attributs étudiés, compte tenu que, parmi les dimensions qui ne se sont pas avérées significatives, figurent entre autres celle du sentiment de responsabilité par rapport à la tâche et celle de la motivation intrinsèque, et compte tenu de la situation d'incapacité réelle d'atteindre leurs objectifs professionnels dans laquelle sont maintenus les enseignants de français, on peut prévoir que ces perceptions peu positives que les enseignants ont de leur travail auront des répercussions majeures sur la motivation des élèves et des étudiants à l'égard de l'apprentissage et de l'utilisation de leur propre langue maternelle.

À ces aspects d'ordre pratique reliés à l'accomplissement de la tâche s'ajoute pour les enseignants, y compris ceux de français, le devoir de servir d'exemples à leurs élèves ou à leurs étudiants. Or, comme l'indique Boudreau (1991), il est rare, même très rare, que les enseignants, se placent par rapport à leurs enseignés, en situation de scripteurs modèles. En général, l'enseignant de français se considère comme quelqu'un qui n'a pas à accomplir les tâches, dont celles de production de textes, qu'il exige de ses élèves. S'il le faisait pour lui-même, il percevrait d'une part toutes les implications et toutes les exigences réelles (temps de documentation, de planification, de rédaction, etc.) que l'accomplissement de la tâche demandée requiert. S'il le faisait devant ses élèves, il leur permettrait d'autre part de devenir conscients des problèmes concrets que pose toute production de texte et des habiletés qu'il faut développer pour y parvenir. Ce serait sans

doute la façon la plus réaliste et la plus appropriée de favoriser la pratique discursive chez les élèves et les étudiants. Selon Boudreau, une telle pratique donne à l'élève «la possibilité de rencontrer l'adulte en situation d'écriture», ce qui bien souvent s'avère une réponse effective au «besoin de démonstration» qu'il éprouve.

Les élèves et les étudiants. «Dès leur tout jeune âge, les enfants apprennent de leurs parents et de leurs enseignants qu'il est très important pour leur avenir, leur vie d'adulte, de faire tout leur possible en classe» (Lens et Decruyenaere, 1991). De ces adultes qui leur servent de modèles et de guides, ils apprennent aussi comment satisfaire leurs besoins, car c'est de leur fréquentation qu'ils tirent les enseignements qui orientent consciemment ou non leur conduite quotidienne ou de vie et c'est leurs agirs réussis qui soutiennent leurs aspirations. Dans ce cheminement personnel que constitue la scolarisation au primaire et au secondaire, quels visages d'avenir l'école offre-t-elle aux élèves et aux étudiants? À quelles exigences et à quelle discipline les habitue-t-elle?

Par l'établissement de maternelles, l'école de la dernière décennie a contribué à la socialisation et à l'épanouissement des tout-petits, ce qui a facilité leur accès au primaire. En parallèle, durant les vingt dernières années, l'école primaire a vu remplacer petit à petit les enseignants par des enseignantes. Aujourd'hui, au Québec, l'école est devenue matriarcale de la maternelle à la fin du primaire (83 % de femmes), soit pour une période de sept ans de formation, et un phénomène similaire survient au secondaire, pour le secteur de l'enseignement du français pour lequel les enseignantes sont majoritaires (53 %). C'est du moins ce que permet de conclure le document *Statistiques sur l'éducation* de 1991 qui rapporte les données pour l'année scolaire 1988-1989. Loin de nous l'idée d'insinuer que les garçons ne peuvent pas bénéficier en écriture de l'enseignement des femmes; au contraire, nous croyons qu'ils le font tout comme les filles. Mais les changements survenus à cet égard dans le monde scolaire au cours des dernières décennies valoriseraient maintenant comme par osmose, pour les filles, l'aspect bénéfique de la scolarisation qui serait devenue pour elles un véritable tremplin social, de sorte que, simultanément, il serait devenu beaucoup plus difficile de réussir pour les garçons, qui doivent trouver hors de l'école les modèles susceptibles d'inspirer leur devenir. À cet âge, comme le souligne Radin :

«[...] les jeunes garçons s'identifient, imitent, et/ou adoptent leurs pères comme modèle. Lorsque les garçons s'identifient à leurs pères, il n'y a pas que les attitudes, les valeurs, les rôles, les gestes et les réactions émotives qui sont guidées, il y a aussi les stratégies de résolution de problème, les processus de pensée aussi bien que le vocabulaire » (Radin, 1981; traduction des auteurs)

Cette absence de modèle scolaire que nous supposons explique sans doute en partie les propos tenus récemment par G. Bisaillon, président du Conseil supérieur de l'éducation, à savoir que les garçons n'ont pas encore intégré, contrairement aux filles, qu'aujourd'hui, il est nécessaire de s'instruire pour accéder aux meilleurs emplois. Après plus d'un quart de siècle de valorisation «excessive», par la société, du savoir noble qui débouche sur la pratique d'une profession libérale (médecine, droit, enseignement, administration, génie, etc.) au détriment du savoir professionnel, bien des jeunes adolescents se voient acculés à rejeter les deux types de formation, l'un parce que l'école leur offre de moins en moins de modèles, l'autre parce qu'ils n'y entrevoient aucune valorisation sur le plan social. On pourrait attribuer par ailleurs le manque d'attrait scolaire des garçons au fait qu'ils estiment que le succès social tient aussi bien souvent à autre chose qu'à la scolarisation.

Mais que ce soit pour les filles ou pour les garçons, l'école n'est pas toujours un modèle et les valeurs qu'elle préconise ne font pas nécessairement objet d'identification de la part des jeunes qui ne sont pas assez habitués à l'effort pour atteindre le succès. C'est le point de vue exprimé par Rivard (1991) dans son analyse de la situation des décrocheurs scolaires. Relativement à l'abandon scolaire, il rapporte que, de 1980 à 1988, l'écart «filles/garçons» qui passe de 10 % à 12 % se situe à 29,7 % chez les filles comparativement à 41,5 % chez les garçons. En 1992, la situation n'a guère changé, car le taux d'abandon moyen est de 36 % au Québec pour tout le secondaire. Rivard impute le décrochage au fait que «bon nombre de jeunes n'ont jamais appris à faire d'efforts parce qu'ils ont été habitués à tout recevoir de façon gratuite» et il attribue aux parents et à la société en général d'«apprendre aux enfants à utiliser l'automatisme au lieu de l'effort»; il conclut que «nos enfants ne sont pas vraiment des paresseux mais des enfants sachant "exploiter" le système dont nous les avons dotés». Pour pallier cette situation catastrophique attribuable, partiellement du moins, à notre société d'abondance, il propose aux parents et aux enseignants de se concerter, de se rapprocher des jeunes et d'interagir avec eux de façon à les amener à

obtenir certains succès sur le plan scolaire; il espère que de ces succès d'où sortiront des renforcements positifs qui feront naître à leur tour «l'encouragement et la fierté de soi». Pour atteindre ce dernier objectif, il faut tabler davantage, semble-t-il, sur des campagnes publicitaires comme celle menée, de janvier à mars 1992, par la Centrale de l'enseignement du Québec, campagne dont le thème «RÉUSSIR À L'ÉCOLE, ÇA S'APPREND. LÂCHE PAS, T'AS PLEIN DE TALENT» que sur des campagnes de dictées comme les concours à la Pivot. Les premières font appel aux capacités de travail de l'étudiant et valorisent son talent, alors que les secondes, qui confrontent les jeunes à des objectifs quasi inaccessibles, ne rejoignent et n'émulent qu'un tout petit nombre d'entre eux.

Pour nous, il faudra du temps, et beaucoup, pour renverser la situation qui ressort, pour le secondaire, des statistiques que compile chaque année le Ministère et, pour les ordres postsecondaires, de celles qu'il nous est donné de tenir depuis quelques années[6], à supposer évidemment qu'il faille revenir à une situation plus équilibrée ou correspondant davantage à la situation démographique et que soient mis en place les moyens adéquats, en particulier en ce qui a trait à la maîtrise du français écrit. À cet égard et compte tenu des exigences spécifiques que font les employeurs aux finissants des collèges et des universités, peut-on croire qu'il est suffisant de faire reposer, à la fin des études collégiales, l'évaluation de la maîtrise du français sur une rédaction corrigée à l'aide de critères flous et soumis à la subjectivité ou, au contraire, faut-il penser qu'après treize ou quinze ans d'études, les étudiants d'aujourd'hui, tout comme ceux d'hier, devraient avoir acquis des connaissances minimales en français écrit et être capables de faire preuve d'un savoir faire en écriture sans devoir recourir à tout instant à un dictionnaire ou à une grammaire? Alors que certains s'interrogent sur la valorisation personnelle qui peut bien découler de la réussite d'une épreuve de français peu exigeante ou qui manque de défi réel, d'autres, dans la

6 Pour 1991, nos données indiquent que les nouveaux étudiants du collégial comprennent 57 % de filles et 43 % de garçons, comparativement à l'ordre universitaire où les filles représentent 55 % et les garçons 45 % pour la même année. En outre, en ce qui concerne la maîtrise de la langue française, l'écart «filles/garçons» dépasse légèrement 5 % tant au collégial qu'à l'université. Une situation de double échec ou de double infériorité en quelque sorte pour les garçons qui toutefois demeurent encore très majoritaires, mais pour combien de temps, dans quelques bastions comme les départements de génie et certains départements de sciences.

région montréalaise en particulier, se questionnent tout simplement sur la pertinence de s'instruire en français avant d'aller travailler en anglais.

En somme, les motifs qui sous-tendent le décrochage scolaire, tout comme ceux qui entravent une saine émulation par rapport à une connaissance de qualité du français sont nombreux et parfois opposés. En cette deuxième période de récession depuis dix ans, les débouchés sur le marché du travail semblent si lointains que la perspective d'un bel avenir que procurerait un emploi rémunérateur n'est guère réaliste. Par ailleurs, les moyens d'émulation mis en place par l'école et par la société pour stimuler chez les élèves un meilleur apprentissage de la langue française — nous pensons aux divers concours régionaux et panquébécois organisés chaque année soit par les commissions scolaires, soit par l'Association des professeurs de français du Québec — se butent à la dure réalité du contexte démographique du Québec et de la situation de l'emploi qui, comme nous l'avons mentionné, impose aux travailleurs les plus spécialisés l'usage fréquent, pour ne pas dire prépondérant, d'une langue autre que le français, ce qui diminue d'autant pour eux l'importance d'accéder à une maîtrise excellente du français. Mais compte tenu de tous les changements sociaux, scolaires et familiaux survenus depuis les trois dernières décennies et de tous les moyens qui ont été pris pour valoriser le français socialement et en accroître la prépondérance, quelle est aujourd'hui la perception des étudiants des ordres postsecondaires quant à l'importance de disposer pour eux-mêmes d'un français écrit de qualité, quelle est leur motivation interne par rapport à la langue française? C'est à cette question primordiale que commence de répondre Viau qui, au quatrième chapitre, traite de la motivation selon l'approche sociocognitive et présente l'instrument diagnostique qui servira de fondement à la réalisation de ce volet de notre recherche.

Conclusion

Au terme de ce parcours qui a permis de confronter le problème de la connaissance insuffisante du français écrit qui caractérise de 30 à 40 pour cent des étudiants des établissements d'enseignement supérieur de langue française du Québec aux divers moyens qui ont été adoptés par ces mêmes établissements pour remédier à la situation, il importe, malgré ce regard, parfois sévère, sur certaines pratiques liées principalement au rattrapage, de

souligner l'abondance du travail accompli en ce domaine depuis plus d'une quinzaine d'années de même que la persistance, pour ne pas dire l'acharnement, à soutenir coûte que coûte tout effort de réappropriation du français écrit par les étudiants du postsecondaire. Dans les collèges, ce sont les étudiants qui réussissent le mieux en français qui sont appelés à dispenser de l'aide à ceux qui éprouvent des difficultés majeures; dans les universités, on recourt à des activités spéciales d'enseignement pour assumer la récupération des étudiants faibles en français écrit. Dans chaque cas, il importait que des mesures immédiates soient prises et les responsables du dossier ont agi au mieux avec les moyens dont ils disposaient.

Pourtant, après quelques années de recul et à l'examen de ce qui s'est fait, il faut constater que les moyens d'aide proposés aux étudiants faibles n'ont abouti bien souvent qu'à leur remettre sous les yeux, et plein les yeux, les informations d'ordre grammatical qui leur ont été présentées à maintes reprises au cours de leur cheminement scolaire antérieur. Ceci a été dit davantage en relation avec l'urgence de la situation qui imposait aux responsables de ces dossiers de parer au plus pressé que pour décrier le travail accompli. Mais le travail accompli, parce qu'il s'est déroulé sans l'étude préalable des causes véritables d'échecs, a permis aux étudiants de réussir une activité d'enseignement ou de subir un test; il ne leur aurait pas assuré, toutefois, une compréhension du fonctionnement global du français écrit, en particulier pour ce qui concerne la qualité intrinsèque d'une production textuelle ainsi que pour les éléments externes qui en font partie.

Étant donné l'ampleur de ce qu'il faudrait savoir pour mener à bien une telle entreprise de rattrapage, nous avons commencé, dans ce chapitre, à dépouiller les données les plus susceptibles de nous aider à circonscrire la façon dont les étudiants résolvent les problèmes de français écrit auxquels ils sont quotidiennement confrontés. Trois voies ont été explorées.

La première concerne l'appropriation même de la langue, tant orale qu'écrite, par l'utilisateur; nous avons cherché à savoir comment, au-delà de sa propre compétence langagière, un individu réfléchit consciemment au langage même qu'il utilise ou que d'autres utilisent et à déterminer la valeur qu'il est possible de conférer aux différentes verbalisations, tant linguistiques que métalinguistiques qui reflètent cette conscience. Nous disons bien «qui

reflètent», car notre analyse de l'appropriation linguistique se verra d'abord limitée par la quantité de verbalisations émises par les sujets qui participeront à notre recherche, étant entendu que ces sujets sont eux-mêmes soumis à leur propre capacité ou habileté d'expression; elle le sera aussi par ailleurs par la relative fiabilité de chaque verbalisation. Ces restrictions paraissent des plus pertinentes, car chez des scripteurs jeunes adultes, le développement d'automatismes d'ordre scriptural, en particulier en ce qui a trait au champ orthographique, peut faire en sorte que restent inédites et inconscientes certaines réflexions linguistiques et métalinguistiques.

La deuxième voie a abordé l'étude de l'aspect cognitif en lien avec la pratique discursive. Après un retour sur certains aspects des pratiques discursives qui sont censées développer l'habileté à rédiger chez les jeunes du primaire et du secondaire, on a présenté l'apport de Graves relatif à la gestion des discours en fabrication; puis cette pratique a elle-même été illustrée à l'aide de deux lettres dont la comparaison a débouché sur une prise de conscience des visées argumentatives non exprimées sous-jacentes à certaines productions de textes. A émergé de cette rétrospective que le développement de l'habileté à écrire requiert la motivation à écrire, la pratique fréquente de l'écriture et la réflexion sur cette pratique.

C'est précisément la motivation qui constitue la troisième voie de cette étude. Considérant successivement les plans sociétal, scolaire et familial, nous avons revu divers événements qui, au cours des trente dernières années, ont marqué le Québec. Il s'agit d'événements qui ont pu favoriser chez les Québécois de langue française un sentiment plus élevé d'appartenance au monde francophone; ce sentiment peut à son tour contribuer à accroître la motivation des étudiants du postsecondaire au regard d'une connaissance appropriée de la langue française écrite. Nous avons enfin souligné que si la société québécoise veut rester un îlôt de francophonie dans une mer d'anglophonie, elle doit tenir compte des leçons de l'histoire et chaque jour être vigilante.

Ainsi s'achève notre présentation des voies d'étude linguistique, discursive et motivationnelle dont nous croyons utile de tenir compte dans l'appréciation de la connaissance de la langue française écrite au postsecondaire. Elles constituent chacune l'objet d'un approfondissement dans les chapitres subséquents.

RÉFÉRENCES

ARIAUX-MARAUX, I. (1985).
Choix orthographiques de dysorthographiques, *Pratiques, 46*, 67-76.

ASSELIN, C. ET MCLAUGHLIN, A. (1989).
Apprentissage de la grammaire du français écrit. Longueuil : Infodoc.

ASSELIN, C. ET MCLAUGHLIN, A. (1992).
Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquences, Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée, *14*(1), 13-30.

BARNABÉ, C. (1990).
La réaction des enseignants aux attributs de leur tâche : une approche de leur motivation. In G.-R. Roy (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation — Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 115-118). Sherbrooke : Éditions du CRP.

BALMER, B. ET DE CARUFEL (1991).
Communication au *3e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*. Ottawa.

BARNABÉ, C. (1991).
La réaction des enseignants aux attributs de leur tâche : une approche à leur motivation, *Revue des sciences de l'éducation, XVII*, 1, 113-129.

BERTHOUD, A.-C. (1982).
Sur la relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants, *Encrages, 8-9*, 139-142.

BIBEAU, G., DOUCET, L., POIRIER, J.-C. ET VERMETTE, M. (1975).
Enquête sur le français écrit dans les cégeps. Montréal : Collège de Maisonneuve.

BIRON, H., LAFONTAINE, L. ET ROY, G.-R. (1987-1991).
Rapport sur l'administration du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (2 rapports par année). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

BOUDREAU, G. (1991).
Écrire devant les élèves ou l'enseignante modèle-scripteure, *Vie pédagogique, 73*, 44-47.

BOUTET, J. (1988).
Un acteur négligé, l'apprenant, *Le français d'aujourd'hui, 83*, 35-40.

BOUTET, J., GAUTHIER, F. ET SAINT-PIERRE, M. (1985).
Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans en dehors de la classe de grammaire, *Revue française de pédagogie, 71*, 13-16.

BOUTET, J. ET GAUTHIER, F. (1983).
Savoir dire sur la phrase, *Archives de psychologie, 51*, 205-228.

BUREAU, C. (1985).
Le français écrit au secondaire. Québec : Office de la langue française.

BUREAU, C. (1976).
Rapport d'enquête sur la qualité du français écrit des étudiants de la Faculté des lettres de l'Université Laval. Sainte-Foy : Université Laval.

CATACH, N. ET CHARMEUX, E. (1985).
Convergences dans le champ de l'orthographe. *Pratiques, 46*, 7-23.

CLAMAGERAN, S., GRENIER, M. ET ROY, R. L. (1989).
Le français apprivoisé. Sainte-Foy : Faculté des lettres, Université Laval.

CULIOLI, A. (1968).
La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse, 9*, 106-118.

DESCHÊNES, A.-J. (1988).
La compréhension et la production de textes. Québec : Presses de l'Université du Québec.

GAGNÉ, E. D. (1985).
The Cognitive Psychology of School Learning. Boston : Little, Brown and Company.

GOBBE, R. (1988).
Notes pour l'étude des circonstanciel les. *Enjeux, 15*, 48-62.

GOSSELIN, M., GIRARD, M. ET SIMARD, C. (1981).
Cinq opérations linguistiques. Montréal/Québec : Éditions Ville-Marie/Publications du ppmf Laval.

GRAVES, D. H. (1983).
Writing : Children and Teachers at Work. Exeter (New Hampshire) : Heinemann Educational Books.

GUION, J. (1974).
L'institution orthographe. À quoi sert l'orthographe ? À quoi sert son enseignement ? Paris : Le Centurion.

LAFONTAINE, D. (1988).
Des exercices grammaticaux prématurés, délivrez-nous !. *Enjeux, 15*, 7-28.

LAURENCE, J.-M. (1957).
Grammaire française. Montréal : Centre de psychologie et de pédagogie.

LEBRUN, M. (1990).
Le développement d'habiletés en lecture au secondaire par le recours à des stratégies de métaquestionnement. In G.-R. Roy (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation — Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 507-515). Sherbrooke : Éditions du CRP.

LECAVALIER, J., PRÉFONTAINE, CL. ET BRASSARD, A. (1992).
Les parcours stratégiques en lecture/écriture au collégial. In Cl. Préfontaine et M. Lebrun (éd.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 47-66). Montréal : Éditions Logiques.

LEGROS, G. (1988).
Portrait et phrase complexe : problèmes de récriture et de grammaire au 1er degré. *Enjeux, 15*, 63-80.

LENS, W. ET DECRUYENAERE, M. (1991).
Motivation and de-motivation in secondary education : student characteristics. *Learning and Instruction, 1*, 145-159.

LÉPINE, G. (1991).
Les tests de français du MESS : "Oui ... mais ..." répond la CAP. *Décibelplus, 3*, octobre 1991.

MAHIEU-MARNETTE, M. (1988).
Temps et textes : constats et perspectives. *Enjeux, 15*, 81-111.

MARESCHAL, R., BOUDON, P. ET LAPIERRE, J. (1973).
La motivation des enseignants et des étudiants francophones face à la situation linguistique au Québec. Québec : Éditeur officiel du Québec.

MAS, M. (1985).
Et si les enfants avaient une certaine idée de la phrase. *Revue française de pédagogie, 71*, 17-22.

MCNICOLL, L. ET ROY, G.-R. (1989).
La pédagogie du brouillon. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

MCNICOLL, L. ET ROY, G.-R. (1985).
Pronoms et variations orales : deux outils pour l'écrit. Sherbrooke : Publications du ppmf, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

MOFFET, J.-D. (1992).
Développer la conscience d'écrire — Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial. In Cl. Préfontaine et M. Lebrun (éd.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 83-103). Montréal : Éditions Logiques.

NOËL, B. (1991).
La métacognition. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

OTHENIN-GIRARD, C. ET DE WECK, G. (1988).
Et si le savoir grammatical ne reflétait pas seulement l'enseignement reçu?. *Le français d'aujourd'hui, 83*, 53-60.

PAGÉ, M. (1990).
Progrès des sciences du langage utilisables en didactique de la langue maternelle. In G. Gagné, M. Pagé et E. Tarrab (éd.), *Didactique des langues maternelles — Questions actuelles dans différentes régions du monde* (p. 129-151). Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

RADIN, N. (1981).
The Role of the Father in Cognitive, Academic, and Intellectual Development. In M. E. Lamb (éd.), *The Role of the Father in Child Development*, (2e édition). New York : John Wiley and Sons.

REUTER, Y. (1985).
Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques, 44*, 117-126.

REUTER, Y. (1985).
Améliorer l'orthographe au collège. *Pratiques, 46*, 51-66.

RIVARD, C. (1991)
Les décrocheurs scolaires. Montréal : HMH.

ROY, G.-R. (1977)
Contribution à l'analyse du syntagme verbal — Étude morphosyntaxique et statistique des coverbes. Paris/Québec : Klincksieck/PUL.

ROY, G.-R. (1989)
Maîtrise du français écrit aux ordres collégial et universitaire (Programme de recherche subventionné par le Fonds FCAR). Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

ROY, G.-R. (1992)
Répercussions fâcheuses de certaines interférences lecture ↔ écriture en enseignement et en apprentissage du français écrit. In Cl. Préfontaine et M. Lebrun (éd.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 31-46). Montréal : Éditions Logiques.

ROY, G.-R. ET BIRON, H. (1991)
S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur → receveur. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

ROY, G.-R. ET LAFONTAINE, L. (1990)
La maîtrise du français à l'université. In G.-R. Roy (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation — Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 533-550). Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

ROY, G.-R. ET LAFONTAINE, B. (1992)
Étude de la maîtrise du français écrit à l'université. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

SIMARD, C. (1992)
Acquisition de connaissances et habiletés langagières (Propos recueillis par E. Tran). *Québec français*, *84*, 48-50.

STIÉVENART, A. (1990)
PARFEN, du mot à la phrase. Montréal : Modulo.

STIÉVENART, A. (1990)
PIFEN (parcours individuel de français écrit normatif). Montréal : Dipec.

THÉORET, M. ET MARTEIL, A. (1991)
Grammaire du français actuel. Montréal : Centre éducatif et culturel.

TROUSTLER, P.-P. (1978)
Orthographe professionnelle : essai de typologie des fautes. Jonquière : Cégep de Jonquière.

——— *Égapo*. Ottawa : Collège Algonquin.

——— (1979) *Programme d'études de français*. Québec : Ministère de l'Éducation.

——— (1990) *Statistiques sur l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.

DEUXIÈME CHAPITRE

L'APPROPRIATION LINGUISTIQUE AU POSTSECONDAIRE

Louise Lafontaine, professeure, Université de Sherbrooke
Gérard-Raymond Roy, professeur, Université de Sherbrooke
(avec la collaboration de Manon Carrière, étudiante au 2e cycle)

Introduction

Les interrogations soulevées au premier chapitre ont fait ressortir la nécessité de tracer le portrait de la connaissance de la langue française écrite des étudiants des ordres supérieurs d'enseignement. On a maintes fois tenté de réaliser ce portrait en administrant aux étudiants des tests de connaissance du français écrit; mais ce stade est maintenant dépassé : il faut désormais examiner et analyser ce qui vient à l'esprit des étudiants au moment où ils rencontrent et résolvent des difficultés de français écrit. À cette fin, nous faisons appel à l'apport de la métacognition, de la métalinguistique et de la linguistique, ainsi qu'aux principales tentatives d'explication et d'analyse des comportements des scripteurs antérieures aux nôtres. Les données de la métacognition (voir 1.1 *infra*) contribueront à l'interprétation des verbalisations des sujets au regard de leurs propres processus d'apprentissage de la langue écrite. La métalinguistique nous aidera à tenir compte non seulement de la manière d'apprendre ou d'activer les apprentissages, mais également de ce qui est appris, c'est-à-dire du langage et d'une partie du métalangage (la grammaire et les règles apprises). De là découle l'apport particulier de la linguistique, de ses théories et des opérations qui en sous-tendent les raisonnements.

Nous cherchons à déterminer la manière dont procèdent les jeunes adultes, experts et non experts, pour résoudre des problèmes d'ordre linguistique qui concernent la pertinence syntaxique, la convenance lexicale, les relations morphosyntaxiques, le respect de l'orthographe d'usage, etc. Dans un premier temps, nous examinons l'apport de recherches antérieures, en ce qui touche le plan proprement linguistique et en ce qui a trait au plan

didactique. Dans un second temps, nous présentons la démarche que nous comptons suivre et les instruments d'analyse que nous avons conçus pour l'étude des connaissances linguistiques que révèlent les verbalisations émises par des étudiants de collège et d'université ainsi que les cheminements (stratégies et processus) d'ordre métalinguistique qui servent habituellement de justifications à leurs prises de décision.

1. Apport de la recherche

Les recherches contributoires présentées antérieurement (premier chapitre, 2.1) ont indiqué que, chez les 8 à 12 ans, le savoir linguistique «se présente comme un agglomérat composite et mouvant» peu généralisable, que ce savoir ne reflète pas nécessairement les enseignements reçus, qu'au fil des années scolaires se sont superposé des savoirs enseignés parfois contradictoires, que les critères linguistiques qui sous-tendent les choix des enfants sont beaucoup plus d'ordre sémantique que formel, etc. Cette rétrospective a également fait ressortir que les recherches, même les plus récentes, sont demeurées plutôt générales, touchant la conscience métalinguistique ou linguistique par le biais de l'acceptabilité, ou de l'inacceptabilité, syntaxique et lexicale surtout, qu'elles ont porté principalement sur des échantillons d'écoliers (primaire) et, plus rarement, sur des groupes d'élèves (secondaire). Par ailleurs, cette revue des écrits nous a permis — nous pensons en particulier à l'apport de Berthoud (1982) et à celui de Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983) — de différencier la capacité métalinguistique d'une personne du contenu même des verbalisations qu'elle peut émettre par rapport à un problème langagier précis. Enfin, ce fut l'occasion de rappeler les orientations des *Programmes d'études de français* de 1979 : ce programme préconise qu'au cours primaire, l'appropriation des faits de langue se fasse davantage par osmose, c'est-à-dire par la pratique même de l'écriture, que par un enseignement régulier des divers éléments notionnels. Cette orientation didactique s'est vue réaffirmée quelques années plus tard par Rondal et Cession :

> «Un enseignement systématique de la grammaire ne peut se justifier éventuellement qu'au niveau de l'école secondaire [...], dès qu'on peut être assuré que les potentialités intellectuelles et métalinguistiques de l'adolescent lui permettent d'aborder avec fruit cet enseignement» (Rondal et Cession, 1987)

et elle a été constamment appuyée et maintenue depuis par l'Association québécoise des professeurs de français.

Même si à notre connaissance, aucune recherche n'a jusqu'à présent porté directement sur l'étude des réflexions linguistiques de jeunes adultes «hautement scolarisés» relatives aux domaines de la syntaxe, des relations grammaticales, du vocabulaire, de l'orthographe d'usage, etc., il n'en reste pas moins que certaines expériences ont été faites avec des sujets moins scolarisés ou présentant des problèmes d'apprentissage. C'est le cas en particulier de l'étude menée par Ariaux-Maraux (1985) auprès de 29 sujets considérés comme dysorthographiques; c'est aussi le cas de l'étude de Debeurme (1989) qui a reproduit la démarche d'Ariaux-Maraux en prenant comme échantillon 30 étudiantes de baccalauréat en formation des maîtres. Ces études appliquées auxquelles s'ajoutent, entre autres, celle de Noël (1991), plus fondamentale et plus englobante, sur la métacognition, et celle de Mahieu-Marneffe (1988) à laquelle nous avons fait référence précédemment (premier chapitre), servent d'une certaine manière de balise, d'appui et de garant à notre étude sur l'appropriation linguistique chez les étudiants des ordres supérieurs d'enseignement. Cette dernière étude dont nous présentons ci-après les caractéristiques repose sur les données de la métacognition, de la métalinguistique et de la linguistique pour examiner le cheminement réflexif des étudiants du postsecondaire lorsqu'ils résolvent des problèmes de français écrit.

1.1 L'apport de recherches en métacognition

Au début de sa revue des écrits sur la métacognition, Noël (1991) distingue trois processus mentaux sous-jacents à l'apprentissage : la *métamémoire* qu'elle définit comme «ce que le sujet sait sur la manière dont il a mémorisé», la *métacompréhension* qu'elle décrit comme «ce que le sujet sait sur son processus de compréhension» et la *métarésolution* qui se rapporte «aux connaissances ou aux perceptions du sujet relatives aux processus mentaux qui se déroulent dans des situations de problème». En ce sens, l'activité métacognitive pourrait correspondre aux diverses réflexions descriptives ou évaluatives faites par un sujet sur l'utilisation de sa mémoire, sur ses cheminements de compréhension et sur sa manière de résoudre un problème. Comme Noël (1991) le précise encore, «la métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée».

Ainsi, parce qu'elle concerne la réflexion sur la réflexion (sur la mémoire, sur la compréhension et sur la «solution»), l'activité métacognitive se situe pour l'instant du moins au-delà de nos préoccupations premières de recherches, car avant d'en arriver à ce stade d'analyse pour la maîtrise du français écrit chez les étudiants des ordres supérieurs d'enseignement, il faut d'abord établir, croyons-nous, les processus que ces étudiants mettent en œuvre pour résoudre des problèmes «ordinaires» de français écrit, c'est-à-dire qu'il nous faut connaître à quelles fins et en quelles circonstances ils font appel à leur mémoire, quelles sont leurs décisions d'ordre orthographique ou rédactionnel qui découlent de l'application de stratégies linguistiques ou discursives.

Toutefois, cela ne signifie pas une mise de côté ou une non-prise en compte de l'aspect métacognitif; au contraire, nous le prenons en considération, mais seulement par l'intermédiaire des verbalisations spontanées susceptibles de donner accès à l'analyse de l'activité métacognitive. Dans cette perspective, il semble probable qu'à travers l'analyse de plus de quatre cents heures de verbalisations, nous puissions à tout le moins vérifier les distinctions établies par Brown (1978) et que rapporte Noël (1991) au sujet de la métamémoire : «savoir quand on sait», «savoir ce que l'on sait», «savoir ce que l'on a besoin de connaître», et de l'utilisation des capacités métacognitives chez des scripteurs efficaces et chez des scripteurs moins efficaces. Nous croyons que ce même corpus de verbalisations nous permettra de voir comment s'extériorisent, de façon spontanée ou en situation naturelle, les trois aspects ou les trois étapes de la métacognition définies par Noël (1991), à savoir le *processus métacognitif* ou «la conscience qu'a le sujet des activités cognitives qu'il effectue ou de leur produit», le *jugement métacognitif* ou «[l'évaluation que fait le sujet de] ses activités cognitives ou de leur(s) produit(s)» et la *décision métacognitive*, c'est-à-dire l'action engendrée par le jugement cognitif et faite par «le sujet en vue de modifier ou non ses activités cognitives ou leur produit ou tout autre aspect de la situation».

Deux exemples illustrent ces observations. Le premier concerne des réflexions émises par un scripteur au moment de choisir un sujet de rédaction. Après avoir lu les trois sujets proposés, ce scripteur, qui est un étudiant de la Faculté des sciences, mentionne que le sujet relatif à l'*environnement* est celui qui l'intéresse davantage, puis se rendant compte qu'il ne dispose pas sur place de la documentation nécessaire, il décide qu'il ne

peut pas traiter de ce sujet en ce moment. D'une certaine manière, il se trouve contraint par la situation à laquelle nous le soumettons et qui ne lui donne simultanément accès ni à des revues ni à des ouvrages scientifiques qu'il utiliserait en situation normale de travail. Déçu mais cohérent avec sa propre réflexion, il se résout à rédiger sur un sujet plus général, celui de la *condition masculine*. Le cheminement réflexif de cet étudiant indique qu'il est conscient des exigences inhérentes à la production du texte demandé, que la situation d'écriture dans laquelle il se trouve placé (absence de documentation) le conduit à porter un jugement négatif par rapport à la production immédiate d'un tel texte, ce qui le conduit à décider de choisir un autre sujet de rédaction. Il change de sujet, mais cela ne résout pas son problème de documentation. Un second exemple, celui de l'étudiant qui hésite quant à l'orthographe exacte de *ralentir* et qui, après avoir dit : «Je me demande s'il prend un "l" ou deux "l".», ajoute : «Je vais l'écrire rapidement des deux façons pour être bien sûr.» Par sa première verbalisation, qui relève de l'activité métamnémonique, cet étudiant indique qu'il sait qu'il ne sait pas de façon certaine. Par sa deuxième réflexion, qui relève de la métarésolution, il fait consciemment appel à un processus de résolution de problème qu'il juge satisfaisant pour lui, en la circonstance, mais dont l'analyse des copies des étudiants qui ont collaboré à l'expérimentation du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* nous permet de mettre en cause l'efficacité.

Voilà deux exemples de scripteurs dont l'activité métacognitive verbalisée manifeste qu'ils sont conscients des exigences inhérentes à la réalisation acceptable d'une tâche d'écriture précise. Mais en ce domaine de la métacognition auquel se rattache ce que Gombert (1990) appelle le sous-domaine du métalangage ou celui des activités métalinguistiques, nos analyses resteront soumises à ce que chaque sujet de notre échantillon exprimera à haute voix lors de la réalisation de la tâche que nous lui demanderons.

1.2 L'apport de recherches sur l'aspect métalinguistique

Dans son analyse de la situation relative à la maîtrise du français écrit chez les étudiants des ordres postsecondaires (premier chapitre), Roy a fait ressortir l'absence de recherches sur la manière dont ces étudiants résolvent leurs problèmes d'écriture; et cela, malgré la situation actuelle qui accule plus du tiers d'entre eux à participer à du rattrapage en français écrit. De plus, son analyse indique que les moyens mis en œuvre pour effectuer

ce rattrapage s'avèrent souvent hors cible et en inadéquation presque constante avec les besoins ressentis par les étudiants faibles. D'où l'importance, pour aider ces derniers, de déterminer la manière dont ces jeunes adultes se comportent face à des difficultés d'écriture, qu'elles soient d'ordre discursif, syntaxique, lexical, orthographique, etc. C'est par rapport à chacun de ces champs d'utilisation du langage que Gombert (1990) définit la métalinguistique et qu'il faut situer la ou les réflexion(s) des étudiants sur la langue et leurs capacités d'intervenir, par une planification et un contrôle appropriés, sur leurs propres processus de traitement linguistique. C'est également par rapport à chacun de ces champs d'utilisation du langage qu'il faudra ultérieurement situer l'intervention en relation avec leurs compétences métalinguistiques spontanées et avec celles qui ont été acquises à l'école ou que celle-ci a transmises.

Dans cette perspective, la revue des écrits, ceux de Berthoud (1982), ceux de Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983 et 1985), ceux d'Othenin-Girard et de Weck (1988), a permis de rappeler que «l'adéquation entre réflexion et verbalisation métalinguistique» n'existe probablement que chez les spécialistes de la langue et que l'activité métalinguistique verbalisée ne correspond que de façon partielle et variable à l'activité métalinguistique totale d'un sujet. Il ne faut pas oublier par ailleurs le pan de l'activité épilinguistique (voir premier chapitre) dont on ignore l'ampleur et l'influence réelles. Cela signifie, par exemple, que l'analyse des verbalisations linguistiques de nos sujets devra se faire en tenant compte non pas tant de leur quantité, mais surtout de leur qualité, c'est-à-dire de leur pertinence comme solution au problème posé; cela signifie aussi qu'il nous faudra prendre en considération, compte tenu des contraintes inhérentes à l'expérimentation, le moment même où entrent en jeu l'activité linguistique et l'activité métalinguistique. À ce propos, Gombert (1990) indique, en citant Nold et Humes, que «le rédacteur inexpérimenté revient moins sur son texte que ne le fait l'expert (Nold, 1981) et [que], contrairement à ce dernier, il s'intéresse plus à la détection des erreurs de surface (grammaire, orthographe et ponctuation) qu'au contrôle [même] de la signification et de l'adéquation communicative de la production (Humes, 1983)». Ces observations rejoignent aussi les propos de Rondal et Cession (1987) quant au moment propice à l'insertion ou à l'intégration de la réflexion linguistique et métalinguistique à l'apprentissage scolaire.

Après avoir observé «la dissociation qui intervient chez l'enfant entre le niveau des comportements verbaux et celui des jugements et des raisonnements sur les questions du langage», Rondal et Cession (1987) font remarquer que «la prise de conscience métalinguistique n'intervient pas au même moment pour les différentes composantes du système langagier». Ils relèvent, par exemple, que la prise de conscience par l'enfant des «dimensions prosodiques et lexicales du langage» se situe entre quatre et huit ans, alors que «la dimension syntaxique n'est prise en considération que plus tard [...] et selon un calendrier qui reste mal connu». Ces observations rejoignent celles de Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1985) et celles de Gobbe (1988), de Legros (1988) et de Mahieu-Marneffe (1988) dont il a été fait mention au premier chapitre. À en croire les études dans le domaine, tout se passe comme si la recherche sur la prise de conscience linguistique des apprenants était surtout limitée aux aspects syntaxiques et lexicaux dont l'appropriation doit, de toute évidence, être intégrée à la maîtrise des discours, en relation avec la compréhension ou avec la production de textes. Dans cette perspective et mise à part l'imposition générale et généralisée de règles sémantiques (voir premier chapitre) pour résoudre des problèmes d'ordre morphosyntaxique, il n'est réservé en pratique que peu ou pas de place à l'étude des raisonnements linguistiques et des réflexions métalinguistiques des étudiants adultes, en particulier, en ce qui a trait à l'appropriation des relations grammaticales proprement dites ni en ce qui se rapporte à l'acquisition de l'orthographe lexicale.

Toutefois, quelques exceptions. Arnaux-Maraux (1985) et, à sa suite, Debeurme (1989) ont tour à tour analysé les réflexions exprimées par une trentaine de personnes placées en situation de devoir réfléchir sur des contextes «linguistiques» précis. Dans chaque cas, l'auteure désirait percer ou découvrir la conscience linguistique de ses sujets, juger de la pertinence du discours métalinguistique personnel que chacun avait développé, cerner les appuis contextuels facilitant la compréhension du discours métalinguistique. Arnaux-Maraux étudie le processus d'acquisition de l'orthographe chez 29 sujets dysorthographiques de 9 à 28 ans; elle leur demande d'écrire quatre phrases comportant «les achoppements les plus fréquents des enfants en rééducation» : orthographe d'usage, formes verbales irrégulières, homophones, conjugaison, accord de genre et de nombre, etc. Debeurme cherche à identifier les stratégies utilisées par 30 futurs maîtres, en majorité de futures

institutrices, pour résoudre divers problèmes d'ordre linguistique, elle leur demande de repérer puis de corriger des erreurs d'orthographe d'usage, de grammaire, de lexique, de ponctuation et de syntaxe contenues dans deux petits textes. Les enseignantes devaient ensuite justifier chaque correction apportée. Dans les deux recherches, les verbalisations ont été enregistrées puis elles ont été, à peu de choses près, analysées à l'aide de la même grille, celle d'Ariaux-Maraux.

Ces études portent presque exclusivement sur l'axe formel; les auteures classent les observations des apprenants en deux sous-groupes, à savoir les justifications linguistiques (simples et complexes) et les réactions comportementales. Feraient partie des justifications linguistiques simples l'évidence (J'ai appris ça comme ça.), la mémorisation visuelle (Je l'ai déjà vu comme ça.), le choix esthétique (Je trouve ça mieux comme ça.), l'analogie formelle (*Toit* finit par un «t» à cause de *toiture*.), l'influence de l'oral (Le mot «câble» qui perdrait l'accent circonflexe par rapprochement verbal avec «cadre» /kɑdt/ et /kɑbl/), le rappel de règles ou de trucs mémorisés (Le COD est placé avant. Je peux dire «finir», donc «er».) ainsi que le recours à l'élimination (Ce n'est pas telle chose.). Ces auteures considèrent comme des justifications linguistiques complexes les raisonnements appliqués à l'observation contextuelle et qui conduisent à des amalgames de loi (Dans «Tous ont travaillés.», je mets un «s» parce qu'ils sont plusieurs.), à accorder trop d'importance au contexte immédiat (Dans «Paul veut vous parlez.», «parlez» prend «z» à cause de «vous».), etc. Elles rangent enfin parmi les réactions comportementales «l'ensemble des réactions psychologiques aux questions posées», que celles-ci se manifestent au niveau verbal (silence, marque de lassitude, de certitude, de doute, de non-réflexion, etc.), au niveau physique (rire, nervosité, etc.) ou qu'elles aient des répercussions au niveau du texte ou à celui du mot (les ratures, le changement immédiat d'un mot après une question posée par le maître, etc.).

Les conclusions d'Ariaux-Maraux font voir que, malgré l'existence d'«explicitations préférentielles liées aux mots», il y a «toujours plusieurs sortes d'explications utilisées pour une orthographe»; elle relève aussi que certains sujets se rabattent «préférentiellement» sur certains types d'explication comme le rappel d'une règle générale, l'identification catégorielle, l'évidence, et que d'autres font appel à une grande variété de justifications;

elle note enfin que, mis à part le fait que c'est chez les sujets qui font le plus d'erreurs qu'on trouve le plus d'explicitations erronées, «il n'y a pas de corrélation réciproque entre un raisonnement juste et l'orthographe attendue». Cette étude l'a conduite «à considérer le dysorthographique comme un sujet qui écrit comme il parle [...] et qui [...] se crée des lois signifiantes selon ses propres intentions significatives». Par ailleurs, fait surprenant, les conclusions de Debeurme, dont l'échantillon était composé d'étudiantes de l'ordre universitaire, ne diffèrent guère de celles d'Ariaux-Maraux. Debeurme relève en effet que «les étudiantes font référence à leur langage oral et [qu'elles] paraphrasent beaucoup» au lieu de corriger avec rigueur, que «les interprétations sémantiques [...] et le point de vue esthétique jouent dans certains cas un rôle primordial, beaucoup plus important que les explications grammaticales du phénomène linguistique», que les explications grammaticales sont souvent partielles et confuses, que l'attention correctrice de ces étudiantes est surtout centrée sur l'orthographe grammaticale au détriment des erreurs relevant des autres classes linguistiques; elle observe enfin, chez ses sujets, un «sentiment de doute» généralisé qui les empêche de distinguer le bon du mauvais et qui les conduit à hyperponctuer et à hypercorriger les textes.

Outre le fait qu'elles laissent croire que l'école est loin de garantir à la société que les élèves disposent d'une formation homogène, après plus de douze ans d'études, ces données portent à penser que les réflexions métalinguistiques des élèves et des étudiants relatives à l'appropriation de la syntaxe, du vocabulaire, de l'orthographe grammaticale et d'usage, de la ponctuation, etc. demeurent trop souvent confinées au plan des connaissances déclaratives où elles surchargent la mémoire et qu'elles n'arrivent pas à être intégrées au plan des connaissances procédurales où elles se transformeraient en compétences. C'est le cas, par exemple, de cette finissante de baccalauréat qui, ayant retenu qu'il fallait utiliser les deux points devant une énumération, plaçait ce signe de ponctuation devant n'importe quelle suite de mots juxtaposés, comme dans les phrases suivantes :

— Ces enfants sont : éveillés, attentifs et intelligents.
— Au zoo, on a vu : des lions, des tigres, des panthères, des couguars.

De toute évidence, cette étudiante ignorait que le type d'énumération qui doit être précédé des deux points est d'abord annoncé par un hyperonyme dont l'énumération précise en quelque sorte le contenu (*On a vu des félins : des lions, des tigres, des panthères, des couguars.*), elle avait, selon les mots mêmes de Reuter (1985), érigé «son propre système d'erreurs»[1] sur la connaissance partielle d'une sous-règle, car l'usage des deux points ne se limite pas à l'énumération : les deux points servent également à présenter une explication, à indiquer une cause, etc. À cette dérogation à l'usage s'ajoutait le fait que la plupart des décisions que prenait cette étudiante pour gérer les cas de ponctuation relevaient d'un esthétisme (*Ça l'air beau!*) qui, malgré la présence des connaissances partielles dont nous venons de faire mention, reflétait une absence de connaissance et d'assurance en ce domaine; cette absence dont l'aboutissement réel n'est autre qu'une incompétence probable se traduit par l'incapacité d'appliquer ces connaissances.

En définitive, même si, après le primaire et après le secondaire, les élèves ont été confrontés à l'acquisition des mêmes connaissances à tout le moins en ce qui a trait à l'écriture, il n'en demeure pas moins que chez nombre d'entre eux, les moins habiles, «les connaissances qu'ils ont apprises n'ont pas contribué à l'acquisition de compétences [...]» (Tardif, 1992b), alors que chez les élèves les plus habiles, l'acquisition des connaissances s'est déroulée en symbiose avec le développement des compétences : ils ont appris à gérer en même temps divers niveaux et diverses catégories d'informations. Chez les moins habiles, l'usage du métalangage ne sert trop souvent que de «miroir aux alouettes», alors que c'est seulement chez les plus habiles, qui sont aussi sensibles aux caractéristiques de surface de leur texte qu'à sa signification et qui utilisent avec souplesse et en interaction des stratégies multiples, que se manifeste la conscience linguistique véritable.

1.3 L'apport de la linguistique

Plusieurs théories linguistiques grammaticales ont marqué notre époque, ne serait-ce que les trente dernières années. Même si leur impact

---

[1] Ces propos rejoignent les conclusions que Brossard et Lambelin (1984), cités par Legros (1992), ont appliquées aux «procédures utilisées par les enfants pour résoudre des exercices de grammaire : "Tout donne à penser que les enfants construisent un savoir et se dotent de procédures de résolution qui leur sont propres"».

sur l'enseignement du français a fait l'objet d'études et de présentations, nous y revenons brièvement parce que certains choix que font les étudiants ou certaines décisions qu'ils prennent y renvoient ou les mettent en cause. Nous traitons ensuite de l'apport même des opérations linguistiques que leur développement a permis de faire ressortir.

— Au sujet des théories

Malgré leur finalité première qui était, à n'en point douter, de faire percevoir et d'expliciter le système de la langue, plusieurs théories linguistiques récentes, dont les grammaires génératives et transformationnelles, ont eu tôt fait d'atteindre à un niveau d'hermétisme qui les a pour ainsi dire condamnées, à quelques rares exceptions, à se voir laissées pour compte par le monde de l'enseignement, en particulier celui du primaire et du secondaire. Nous ne voulons pas insister sur ce fait qui s'avère déjà chose du passé depuis près d'une décennie pour les théories grammaticales, mais nous sommes obligés de constater qu'un danger similaire guette présentement le développement des théories discursives. En effet, au Québec à tout le moins, après les tentatives peu fructueuses, survenues durant les années soixante-dix, relatives aux applications de la grammaire structurale, à l'expérimentation de l'approche richerienne[2], à l'utilisation de la grammaire de Galichet, etc., l'école est revenue tout de go à la grammaire traditionnelle dont les figures de proue sont *Le bon usage* de Grevisse et la *Grammaire française* de Laurence. À côté de ces grammairiens dont l'apport théorique représente en quelque sorte la continuité et la stabilité, d'autres chercheurs ont proposé une organisation différente des contenus. Par exemple, Dessaintes (1971) «rangeait parmi les articles les prétendus adjectifs (!) démonstratifs, possessifs, cardinaux, indéfinis», différenciant ainsi les articles et les adjectifs qui, eux, se comportent comme épithètes ou comme attributs.

---

[2] L'approche structurale a été vulgarisée par J. Peytard et É. Genouvrier en France et au Québec par É. Genouvrier et D. Poulin. Cette approche mérite au moins une double interrogation : «Au Québec, les maîtres étaient-ils prêts à la recevoir et les auteurs l'ont-ils suffisamment mise à la portée des enseignants ?»

Quant à E. Richer, il a expérimenté son approche d'enseignement grammatical avec plusieurs maîtres de deux régions du Québec, l'Estrie et le Saguenay. Cette approche qui faisait malheureusement du groupe complément une sorte de fourre-tout avait néanmoins l'avantage de confronter l'élève à distinguer forme et sens, et à percevoir la langue comme un système organisé et fonctionnel.

Même si Dessaintes n'est pas arrivé à distinguer l'axe sémantique de l'axe formel, on peut trouver là ce qui aujourd'hui constitue pour la plupart des enseignants la classe des déterminants. Dans l'enseignement primaire et secondaire, des explications de ce genre sont courantes; comme nous l'avons déjà mentionné (premier chapitre), elles rejoignent l'approche didactique grammaticale préconisée par les programmes d'études de français du primaire et du secondaire; cette approche est celle de la grammaire traditionnelle qui décrit les relations grammaticales par des explications sémantiques[3].

Mais l'apport de la linguistique est loin de se résumer à l'aspect grammatical; il concerne tout ce qui touche le langage, sa description et son fonctionnement, tant sur le plan diachronique que sur le plan synchronique. Non seulement cette science s'intéresse à l'acquisition, au développement et à l'évolution du langage, mais elle inclut aussi l'analyse de l'utilisation contextuelle de la langue. Elle s'intéresse à la description de tous les éléments d'ordre discursif qui accompagnent ou régissent l'utilisation d'une langue, qu'il s'agisse des éléments d'ordre sémantique, tant ceux liés à l'emploi des mots que ceux liés à la cohérence du discours, qu'il s'agisse de la syntaxe dite grammaticale ou de la syntaxe du discours, de la morphologie, de la morphosyntaxe, de la phonologie et même de l'orthographe. De ceci ressort le double axe interactif de la langue, à savoir l'*axe formel* relatif au codage et que véhiculent les informations portées par des marques externes, tels les affixes lexicaux, les variations morphosyntaxiques et morphologiques, la phonologie et les pauses pour l'oral, les graphies et la ponctuation pour l'écrit, et l'*axe discursif* qui réfère à l'agencement sémanticocontextuel inhérent à la production de tout discours, à commencer par la signification que transmet une simple exclamation.

---

[3] Force est de constater que la multiplication des grammaires scolaires qui s'est manifestée au Québec depuis les cinq dernières années n'a que bien peu à voir avec un accroissement de la réflexion proprement métalinguistique. Il nous paraît que ces nouveaux ouvrages, dont une bonne partie est le fruit du travail de praticiens plutôt que celui de spécialistes du domaine et qui sont conçus plutôt rapidement, n'offrent pas à l'élève une perception globale de la langue, comme il a été mentionné au premier chapitre. Chaque auteur, qui s'inspire des éléments circonscrits par les *Programmes d'études de français* et qui trop souvent s'y limite, est amené à présenter à peu près de la même façon les mêmes notions. Le renouvellement didactique, il faut bien le dire, porte surtout sur la couleur, sur la mise en pages, sur le choix d'incitatifs externes, etc., de sorte que chaque ouvrage ne sert en définitive qu'à satisfaire les besoins de concurrence d'une maison d'édition.

Certes, on peut étudier séparément ces deux axes, mais cela ne doit pas se faire au détriment des interactions qui les rassemblent. En français, par exemple, le scripteur va chercher naturellement dans le contexte (axe discursif) les informations sous-jacentes à l'expression du nombre des noms et des déterminés (Roy et Biron, 1991), puis il les transpose à l'écrit par l'ajout d'un «s» ou d'un «x», s'il y a lieu et s'il s'agit du pluriel (axe formel). C'est sur cette base toute simple d'appui sur le contexte que les maîtres de première année font prendre conscience à leurs élèves de l'existence du nombre; ils leur demandent tout naturellement : «N'y en a-t-il qu'un ou plusieurs?». Hélas, il se développe par la suite certaines habitudes scolaires (Roy, 1992), en provenance ou déduites des habitudes de lecture, qui amènent l'enfant à se rabattre sur le plan formel, comme la présence d'un «le», d'un «la» ou d'un «les» devant le nom ou le groupe, pour résoudre ces mêmes accords : ceci engendre d'autres difficultés orthographiques relatives à la présence de ces mêmes petits mots dans d'autres contextes (*Tu la regardes. On les voit.*). Il en est ainsi de la tolérance du singulier pour l'accord du verbe «importer» suivi d'un donneur sujet pluriel lorsque ce verbe est précédé de «peu» (*Peu importe ou peu importent ses efforts.*) : dans ce cas, c'est la grammaire elle-même qui renie sa propre logique et accorde au complément «peu» ou au non-respect de l'ordre canonique une influence qu'ils n'ont pas en d'autres contextes semblables (*Peu paraissent ou émergent ses talents.*) Cette pratique fait fi de l'apport contextuel; elle déroge à l'influence générale du donneur sur le receveur, tant pour les échanges morphosyntaxiques intergroupes que pour les relations intragroupes (Roy, 1983 et 1986; Roy et Biron, 1991); cette pratique contribue à semer la confusion chez le scripteur : elle crée chez lui une rupture entre les perceptions habituelles qu'il a des interactions du discours et du code.

En somme, malgré les quelques tentatives d'appliquer ou d'intégrer à l'enseignement primaire et secondaire les fruits de la recherche linguistique, en particulier celle d'ordre grammatical, force est de constater aujourd'hui que, comme telles, ces applications didactiques sont demeurées ou demeurent encore relativement marginales. Ceci n'empêche pas toutefois les didacticiens du français langue maternelle et ceux de langue seconde de recourir aux principes qui ont contribué au développement des théories linguistiques; nous pensons principalement à ce qui constitue les différentes opérations d'ordre linguistique.

— Au sujet des opérations linguistiques

Pour arriver à prendre conscience de ce qui relie les faits de langue et de ce qui les distingue les uns des autres, l'émetteur, scripteur ou locuteur, peut fonder sa démarche réflexive sur ce que Gosselin *et al.* (1981) ont appelé les cinq opérations linguistiques : la soustraction, l'addition, la substitution, la permutation et la transformation. En effet, qu'on se situe sur le plan discursif ou sur le plan formel, le recours à ces opérations sert de fondement et d'encadrement au développement des compétences langagières des apprenants; il permet probablement l'intégration des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales et il en facilite la jonction. C'est sur ces opérations que les sujets peuvent chercher à s'appuyer pour résoudre des problèmes de français écrit.

La *soustraction* sert à réduire un contexte donné à ses éléments essentiels. Sur le plan discursif, elle permet par exemple de faire le résumé d'un texte, d'en trouver l'idée essentielle. Sur le plan formel, l'effacement de termes secondaires rapproche *ipso facto* les termes principaux, facilite la perception de leurs interrelations (*Le petit chalet de ma tante est très joli.* → *Le chalet est joli.*) et la réalisation précise des accords grammaticaux.

À l'inverse, l'*addition* sert au développement textuel. Par exemple, c'est par addition qu'on va de l'idée au plan et du plan au texte; c'est par addition qu'on va du mot à la phrase et de la phrase au paragraphe, du paragraphe au chapitre, du chapitre au livre; c'est par addition qu'on va du mot au groupe de mots, puis aux sous-groupes de mots (*Le cheval* → *Le cheval blanc* → *Le cheval blanc de cette écuyère* → *Le cheval blanc de cette écuyère de Hollande* → *Le cheval blanc de cette écuyère de Hollande est arrivé en tête lors de ce championnat.*). Sur le plan formel, l'addition, parce qu'elle contribue à éloigner un donneur de son receveur, rend par le fait même plus difficile l'établissement des relations grammaticales dans le respect des règles conventionnelles. Cependant, le recours à l'addition peut contribuer à faciliter la résolution de problèmes d'accord. En effet, si dans *Sa barbe pousse noire*, on hésite sur la fonction du mot «noir» (circonstant ou attribut) et partant sur sa variabilité, on n'a qu'à ajouter un autre terme de même fonction et variable à l'oral (*Sa barbe pousse noire et forte.*) : comme *forte* est féminin, *noire* l'est aussi. Il s'agit d'un emploi de l'addition qui s'apparente à celui de la substitution.

La *substitution* correspond au remplacement d'un ou de plus d'un élément par un ou plusieurs autres éléments. Sur le plan discursif, on peut changer un déroulement par un autre, une conclusion par une autre, etc., afin d'en évaluer l'impact sur les lecteurs éventuels. Sur le plan formel, la substitution, surtout celle qui est dite de pronominalisation, facilite sur le plan de la phrase la résolution des accords intergroupes parce qu'elle permet, entre autres, comme l'indiquent Roy (1983) et Roy et Biron (1991), l'identification assurée du donneur sujet et du donneur objet (*Le cheval blanc de cette écuyère de Hollande est arrivé en tête lors de ce championnat.* → *Il est arrivé en tête lors de ce championnat.*). Il importe de souligner que le recours à la substitution n'assure pas *ipso facto* la résolution efficace d'un problème d'accord. Par exemple, dans le groupe /kɛlbɛlavjɔ̃/, on ne peut s'assurer du genre du mot «avion» en remplaçant «belle» par «grosse», ce qui donnerait (*) *Quelle belle avion!* / *Quelle grosse avion!*, car le mot «avion» est masculin et c'est lui qui, dans ce contexte, transmet au receveur «gros» ou «bel» ses caractéristiques de genre et de nombre. La substitution négative — entendons par là le recours à la substitution pour identifier que A ne peut être remplacé par B, donc que A est autre chose que B — correspond aussi à un usage abusif de la substitution. En ce sens, dans «J'irai à Québec demain», il n'est pas très utile de remplacer «à» par «avait», comme le fait Belzile (1992), pour dire que ce n'est pas le verbe «avoir», car ce «à» n'est pas davantage un verbe, un nom, un pronom, un adjectif, etc. Ce dont l'étudiant a besoin, c'est d'identifier un équivalent et non de trouver les non-équivalents. Peu importe le contexte où il se trouve, ce «à», dont la prononciation /a/ diffère de celle de «a» ou «as» /a/, comme l'ont souligné McNicoll et Roy (1985), ne peut être remplacé que par un mot de même fonction, c'est-à-dire par un autre subordonnant (préposition), tel *vers*, *dans*, etc.. En bout de piste, parce qu'elle permet à l'étudiant de comparer des cas plus complexes, qui sèment le doute en lui, à des cas plus simples dont il connaît la réalité contextuelle, la substitution demeure, malgré ses limites, l'un des moyens naturels les plus efficaces de résolution de problèmes orthographiques.

La *permutation* consiste à changer l'ordre réel, voire habituel, des éléments visés. Sur le plan discursif, c'est le cas par exemple des effets de retour ou de rappel qui, dans un scénario, modifient la chronologie même du déroulement d'un événement. Sur le plan formel, la modification de

l'ordre canonique des fonctions grammaticales qu'elle soit faite par simple inversion (*Ma maison était grande.* → *Grande était ma maison.*) ou à l'aide de permutateurs (*Cette entente termine un long conflit.* → *C'est un long conflit que cette entente termine.*) constitue une permutation qui provoque non seulement des effets d'ordre stylistique, mais qui rend parfois plus difficile la réalisation des accords grammaticaux. C'est le cas en particulier de l'inversion, qu'il s'agisse de la postposition du donneur sujet (*Voilà la solution que réclament les citoyens.*) ou de l'antéposition du donneur objet (*Quelle maison spacieuse ils ont achetée pour leur fille aînée!* ou *Je les ai préférées spacieuses.*) qui situe un groupe fonctionnel de phrase en rupture avec l'ordre canonique [objet → sujet → verbe (auxiliaire + participe) ou sujet → verbe → objet]. Dans ce cas [objet → sujet → verbe (auxiliaire + participe)], l'accord prend appui sur l'influence prépondérante attribuée au donneur qui précède un receveur : le donneur sujet influence le receveur verbe et le donneur objet (antéposé) marque le receveur verbe. Par ailleurs, la permutation s'avère utile pour désambiguïser certains contextes. Ainsi, la phrase «*Je crois cette personne intelligente.*» peut signifier «*Cette personne est intelligente.*» et je la crois.» ou «*Je crois que cette personne est intelligente.*», alors que la formulation «*Je crois intelligente cette personne.*» dans laquelle l'attribut est antéposé à l'objet lève de ce fait l'ambiguïté.

La *transformation* est une opération linguistique qui, combinée à l'une ou à l'autre des opérations précédentes, a pour effet immédiat de modifier la structure ou la macrostructure des éléments en cause. Sur le plan discursif, cela peut consister à la jonction d'événements isolés qui acquièrent par transformation des liens de causalité, de réciprocité, etc. ou dont le développement prend des proportions inattendues ou imprévisibles, ce qui en change complètement l'impact, par exemple; il peut s'agir d'un fait divers qui débouche sur la production d'un roman ou qui en devient la clé maîtresse. Sur le plan formel, l'opération dite de transformation porte plus souvent qu'autrement sur la phrase entière ou sur la syntaxe. C'est par transformation qu'une phrase déclarative devient interrogative (*Nous leur téléphonons tous les jours.* → *Leur téléphonons-nous tous les jours?*); c'est par transformation qu'on effectue le passage d'une infinitive à une propositionnelle ou l'inverse (*Le directeur demande de tailler les haies.* → *Le directeur demande que les haies soient taillées.* ou *Le directeur demande qu'on taille les haies.*); c'est par transformation qu'on opère la fusion de

deux énoncés (*Paul se bouche les oreilles. Luc crie.* → *Paul se bouche les oreilles parce que Luc crie.*). L'opération dite de transformation met souvent en cause deux des opérations linguistiques mentionnées antérieurement. Ainsi, la pronominalisation d'un donneur objet de forme nominale qui, selon l'ordre canonique, est postposé au verbe, entraîne habituellement une permutation concomitante : il prend alors place devant le verbe (*Julie répare la pendule.* → *Julie la répare.*); nous disons «habituellement», car à l'impératif, la pronominalisation de l'objet n'entraîne pas de permutation (*Répare la pendule.* → *Répare-la.*). Comme le souligne Legros (1992), la transformation peut aider un scripteur à résoudre divers problèmes d'accords, en particulier par la simplification des énoncés trop longs ou trop complexes, par le rétablissement de l'ordre canonique ou par le simple rapprochement des donneurs et des receveurs.

Ainsi, par-delà les explications des spécialistes qui s'intéressent à l'étude de ce qui, dans l'esprit humain, entre en cause dans la production discursive, le producteur, qu'il soit locuteur ou scripteur, peut, devant les inévitables difficultés à résoudre, faire appel à des procédés relativement simples susceptibles d'étayer son cheminement cognitif et, partant, son processus décisionnel. De toute évidence, cela suppose de sa part qu'il réussisse, en toute conscience, non seulement à circonscrire l'envergure et les exigences de la tâche à accomplir ainsi qu'à y situer chaque problème à résoudre, mais aussi qu'il recoure aux stratégies cognitives qui lui permettront d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé, c'est-à-dire de gérer globalement sa production et de l'effectuer étape par étape, avec le plus d'efficacité possible, en mettant à profit ses divers types de connaissances.

1.4 L'apport des recherches quant aux causes des erreurs

Il n'y a pas si longtemps, l'école attribuait à l'inattention une partie importante des erreurs des élèves. Fusaient de toutes parts les prétextes du genre «Il est distrait.», «Il n'écoute pas.», «Il pense à autre chose.», etc. À cette époque où l'on valorisait principalement le rôle de la mémoire comme facteur de succès scolaire, on ne mettait peut-être pas suffisamment en cause les problèmes de compréhension que pose l'appropriation du savoir. Aujourd'hui, en revanche, on exhibe bien souvent, sans doute un peu trop, les mérites ontogéniques et didactiques de l'erreur. Reuter (1985) fait de

l'erreur le moteur de sa démarche didactique, car il considère que «tout élève [a] son propre système d'erreurs, répétitif et beaucoup plus limité qu'il [paraît].» Plus récemment, Tardif (1992) indiquait que le maître doit, «dans la planification des activités, dans leur conduite et dans l'objectivation qu'il réalise avec l'élève, [...] tenir constamment pour acquis que les erreurs commises par l'élève sont gérées systématiquement par des règles en mémoire, qu'elles ne sont pas dues au hasard.» Ces positions opposées oscillent de toute évidence entre l'«*Errare humanum est.*» et l'«*O felix culpa.*». La réalité, qui se situe sans doute entre ces deux pôles, comporte, selon toute vraisemblance, des erreurs signifiantes et des erreurs non signifiantes. S'il est permis de croire en effet que certaines erreurs relèvent de systématisations déficientes, qu'elles soient transmises par l'enseignant ou déduites par l'apprenant[4], il nous paraît aussi vraisemblable que d'autres erreurs reposent tout simplement sur l'ignorance[5], l'ignorance n'étant pas encore, à ce que l'on sache, érigée en système d'apprentissage. Dans ce contexte,

---

[4] Nous pensons par exemple à l'alignement de certaines formes verbales : *ils sont* → *ils sontaient* (présent/imparfait), *vous allez* → *ils allent*, *nous disons* → *vous disez*, de même qu'à plusieurs phénomènes d'hypercorrection.

[5] Même si nous ne considérons pas l'ignorance comme un système, il n'en demeure pas moins que celle-ci peut conduire à introduire des erreurs dans des systèmes. À preuve l'exemple suivant tiré d'*Ortholex*, un matériel de rattrapage en français qui a été produit avant la rénovation de l'orthographe; ce matériel indique que «les mots comme «chèque», «extrême» (sic), ... qui s'écrivent avec un accent grave sur la voyelle précédant une syllabe muette voient cet accent devenir aigu lorsque la syllabe devient sonore». Suivent ces deux exemples-ci : *extrême* → *extremiste, extremité*; *chèque* → *chéquier*; l'erreur ou l'ignorance porte ici sur l'orthographe du mot *extrême* qui prend en français un accent circonflexe et non un accent grave.

Dans la même page, d'ailleurs, le même matériel formule pour les étudiants du cours de rattrapage la règle suivante relative à l'accent circonflexe : «En français écrit, les lettres st ont donné l'accent circonflexe (bastonnade → bâton, détester → tête)». Pas moins de trois erreurs en une seule ligne! Premièrement, comme le t demeure dans «bâton», il aurait fallu dire que c'est le s et non le groupe st qui, après amuïssement, a été transposé à l'écrit par un accent circonflexe. Deuxièmement, en français, l'accent circonflexe a servi à transcrire autre chose qu'un s devant t : «meur» → «mûr», «chaable» → «câble», etc.; dans ce contexte explicatif, contrairement à ce qu'affirme *Ortholex*, l'accent circonflexe de «piqûre» ne représente pas un cas particulier, car le double «u» de «piquure» est devenu «û». Troisièmement, même si «détester quelqu'un» peut signifier «qu'on ne lui aime pas la tête», les mots «détester» et «tête» n'ont pas la même étymologie pour autant : «détester» vient de *testis* qui signifie *témoin*, tandis que «tête» vient de *testa* dont le sens latin *pot de terre* s'est transformé petit à petit, par analogie formelle, jusqu'à désigner «la tête». Matériel pauvre : pauvres étudiants! C'est vraiment là que le bât blesse.

il y a lieu d'identifier les erreurs ou les types d'erreurs transformés en système, de circonscrire davantage par ailleurs ce qui constitue chez les jeunes adultes scolarisés le champ du non-savoir linguistique et de préciser, dans la mesure du possible, jusqu'à quel point perdure, après plus de treize ans d'études, ce que Boutet, Gauthier et Saint-Pierre ont appelé le savoir naïf.

Mahieu-Marneffe (1985), qui examine la «prise de conscience de l'existence d'une trame narrative où les passés simples font "progresser l'histoire" sur fond d'imparfaits», groupe les justifications verbales des élèves en six causes explicatives : l'aveu d'incompétence, le jugement d'autorité, l'explication inappropriée par mauvaise interprétation des consignes, la justification impressionniste, la paraphrase, l'appui sur l'enseignement/apprentissage scolaire. Elle conclut son analyse en indiquant que «le professeur désireux de partir des compétences spontanées et métalinguistiques de ses élèves pour structurer son enseignement devrait recourir [...] à une observation intensive [...] des acquis et des appris capitalisés», le tout, afin de connaître «la compétence passive et la compétence active» des sujets.

Telles sont certaines des causes explicatives générales identifiées chez des élèves du secondaire en relation avec la réalisation d'une tâche de correction de texte. Jointes aux explications d'ordre linguistique et comportemental qui ont découlé des analyses menées par ailleurs par Ariaux-Maraux et par Debeurme de même que des études de Boutet, Gauthier et Saint-Pierre et de celles d'Othenin-Girard et de Weck, elles mettent en exergue à tout le moins l'éloignement considérable qui existe entre l'utilisation naturelle de la langue en situation de production discursive et la prise de conscience plutôt tardive des règles qui en sous-tendent l'usage. Même si elles laissent dans l'ombre, voire inexploré, le champ des stratégies de réussite ou d'échec lié aux relations interpersonnelles qui unissent l'élève et le maître — nous pensons par exemple à l'étudiant qui cherche dans le regard du maître la réponse à tel accord ou à celui qui, se sentant sans doute fautif, modifie sans plus réfléchir son propre texte dès que l'enseignant l'interroge sur un point précis —, ces explications des erreurs permettent aussi de rappeler la nécessité de situer ou de circonscrire l'éventuel décalage entre divers groupes d'utilisateurs de la langue; elles font enfin ressortir la nécessité de comparer l'usage qu'il est fait des stratégies naturelles de résolution de problèmes de français écrit, qu'ils soient d'ordre

structurel ou formel, aux stratégies transmises par l'école qui font parfois appel à des subtilités dont l'impact unique est de bloquer l'apprentissage. C'est précisément cet ensemble de processus, plus ou moins conscients, qui entrent en cause dans la gestion de la langue écrite que nous tenterons d'étudier à l'aide des apports scientifiques qui viennent d'être présentés.

2. La démarche de recherche

Pour analyser les stratégies et les règles auxquelles recourent les étudiants, experts et non experts en français écrit, du postsecondaire pour résoudre des difficultés d'ordre orthographique et discursif, nous avons préparé un instrument destiné à nous donner accès aux connaissances sur lesquelles s'appuient les jeunes adultes lorsqu'ils sont confrontés à résoudre les mêmes types de problèmes ou lorsqu'ils ont à accomplir des tâches semblables d'écriture. Nous faisons référence ici à ce que Gagné (1985) et à sa suite Tochon (1991) et Tardif (1992a) ont appelé les connaissances déclaratives, c'est-à-dire le savoir, les connaissances procédurales, c'est-à-dire le savoir-faire, et les connaissances conditionnelles qui, pour le scripteur, renvoient aux stratégies sous-jacentes à l'acte d'écrire, en particulier «quand et pourquoi» écrire. En relation avec cet instrument de cueillette de données, nous avons conçu une grille de dépouillement des données recueillies auprès de quelque cent cinquante étudiants. Cette section-ci se limite à présenter cet instrument de cueillette de données ainsi que le contenu de la grille d'analyse qui s'y rapporte, étant entendu que la description de l'échantillon et celle de l'analyse des résultats constitueront le nœud d'une prochaine étude.

2.1 L'instrument de cueillette des données

À proprement parler, notre instrument d'analyse des connaissances linguistiques des étudiants des ordres postsecondaires tient compte de trois situations dans lesquelles ces étudiants peuvent se retrouver, à savoir celle de rédiger un texte, celle de corriger un texte et celle, plus spécifique, de subir un test de connaissances orthographiques, comme celui auquel sont astreints, depuis quelques années, les étudiants de certaines universités[6].

---

[6] Le lecteur peut consulter à ce sujet les articles suivants : «Le TURBO, un instrument d'évaluation de la maîtrise du français écrit» de G.-R. Roy, paru in *Actes du colloque «Le français en tête»* (p. 178-188), Québec, CEQ/AQPF, et «La maîtrise du français à l'université» de G.-R. Roy et L. Lafontaine, paru in *Contenus et impacts de la recherche univer-*

Ce faisant et compte tenu des limites et des possibilités définies antérieurement, nous cherchons à décrire ce qui se passe dans la tête des étudiants et quels sont leurs processus décisionnels (voir la grille d'analyse, p. 95) au moment où ils doivent résoudre des problèmes identiques de français écrit.

2.1.1 *La situation d'identification d'erreurs*

Dans cette partie consacrée à l'identification d'erreurs, les étudiants sont confrontés aux mêmes problèmes de français écrit : ils sont appelés à trouver une erreur prédéterminée contenue dans quatre phrases plutôt brèves. Cela se déroule un peu comme lors de la passation du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*, appelé aussi le *Turbo* (Roy, Lafontaine et Biron,1987). Il s'agit d'une *situation de choix contraignante*. L'étudiant sait qu'il y a une erreur par groupe de quatre phrases; partant, il ne peut se rabattre sur un cinquième choix dont la formulation indiquerait la possibilité d'absence d'erreur. Comme il est astreint à repérer une erreur, il peut chercher davantage et émettre divers jugements et divers commentaires avant d'établir son choix définitif, choix qui peut aussi contenir un certain flou, une part de non-verbalisable (phénomène épilinguistique), etc. Par ailleurs, pour les besoins de recherche, l'étudiant est incité à exprimer à haute voix tout ce qu'il fait (lecture de la consigne, lecture des items, choix de réponses, etc.) et toutes les réflexions d'ordre grammatical ou discursif (sens, forme, contexte, etc.) qui lui viennent à l'esprit dans la réalisation de cette tâche.

Cette section du test compte 25 items dont le seuil de difficulté n'excède pas les exigences d'une formation de niveau secondaire. Ceux-ci proviennent de la banque générale des quelque 600 items du *Turbo* répartis selon les six sections suivantes : syntaxe, vocabulaire, conjugaison, accord des participes passés, accord de genre et de nombre, orthographe lexicale (Voir Roy et Lafontaine, 1990, 1992). Chaque section du mini-turbo est constituée de quatre items, sauf celle de la conjugaison qui en compte cinq.

---

situation actuelle en sciences de l'éducation (p. 533-550). Sherbrooke : Éditions du CRP. Le premier de ces articles présente le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe (Turbo)*, son contenu et les mesures prises lors de sa validation, tandis que le second fait une rétrospective des résultats obtenus par les étudiants de l'ordre universitaire pendant trois ans d'utilisation du même test; il traite également de la progression en français écrit à survenir naturellement en trois ans d'études universitaires.

Chaque item retenu pour fin de recherche l'a été d'abord en raison de son taux de réussite au collège et à l'université[7] : un écart de plus ou moins 10 % sépare les deux populations, les étudiants de l'ordre universitaire obtenant, bon an mal an, ± 51 % et ceux de l'ordre collégial ± 41 %, écart qui s'explique sans doute du fait que ne vont pas à l'université la plupart des étudiants des techniques du collégial. Chaque item a aussi été retenu à cause de son taux élevé de discrimination calculé selon l'indice de Black[8]. Les données du tableau suivant précisent ces informations et permettent de mieux saisir la valeur des items retenus. Ce tableau rapporte, pour chaque section du mini-turbo (partie identification d'erreurs), la moyenne obtenue par les étudiants de collèges (% C) et d'universités (% U) de même que l'indice de Black moyen des items au collège (IBC) et à l'université (IBU).

	Syn	Voc	Conj	P p	G ∘ N	O U	Moy
% C	31,50	34,75	32,60	31,25	42,50	36,50	34,85
% U	38,75	47,25	44,00	48,75	51,00	50,25	46,58
IBC	74,75	72,00	74,20	71,25	74,75	75,00	73,66
IBU	73,25	70,50	72,60	70,25	70,00	71,75	71,40

Au début de chaque section de ce mini-turbo, une note explicative, d'énonciation simple, offre à l'étudiant le type de problème qu'il doit résoudre dans les quatre ou cinq items qui viennent. Cette note est suivie de la mention *« N'OUBLIEZ PAS DE VOUS EXPRIMER À HAUTE VOIX »*. À la page suivante, nous reproduisons, à titre d'exemple, un item de chaque section de cette partie de notre instrument de recherche, le tout est précédé de la consigne générale.

---

[7] Utilisé de façon régulière à l'Université de Sherbrooke depuis 1987, de même que dans certains autres établissements de niveau universitaire, le *Turbo* l'a été également, depuis les trois dernières années, dans plusieurs collèges. De ce fait, les moyennes que nous rapportons ici sont celles de populations nombreuses; elles proviennent dans chaque cas de groupes de plus de 10 000 sujets (Voir Roy et Lafontaine, 1992).

[8] Cet indice situe le résultat obtenu par chaque étudiant à chaque item en relation avec les résultats obtenus par l'ensemble des étudiants; il place de ce fait les résultats de chaque étudiant au regard de sa compétence. Un indice de 50 signifie qu'autant de forts que de faibles ont réussi tel item; un indice supérieur à 50 signifie que plus de forts que de faibles ont réussi tel item, de sorte que plus un indice est supérieur à 50, plus ce sont les forts qui ont réussi cet item.

— *Extrait du mini-turbo* (partie identification d'erreurs)

Chaque item ci-après comprend quatre phrases dont *une seule* contient une *erreur*. Dites à haute voix ce que vous faites pour *repérer* cette *erreur* et la *corriger*.

Cette section porte sur la syntaxe (concordance des temps, choix du relatif...).

N'OUBLIEZ PAS DE VOUS EXPRIMER À HAUTE VOIX

		% R	I B
2.	a) Si c'est cela votre opinion, pourquoi ne pas l'exprimer clairement?		
	b) À la vue de l'inondation qui augmentait toujours, chacun se retira.	20	78
	c) Bien que Pierre fait des efforts, il n'arrivera pas à terminer le semestre.	30	75
	d) Je savais que ces fruits seraient savoureux : ils viennent d'être lavés.		

Cette section porte sur le vocabulaire (un ou plus d'un mot mal choisi).

7.	a) Hélène souleva le couvert de la soupière où mijotait le potage.		
	b) Le panda est un mammifère qui vit dans les forêts de l'Himalaya.	34	74
	c) Ces institutions participent à un programme d'échanges linguistiques.	43	75
	d) Ce jeune manœuvre refuse de s'astreindre aux tâches dégradantes.		

Cette section porte sur la conjugaison (accord du verbe).

11.	a) Le mépris, non les boutés, empoisonnerait son cœur durci d'orgueil.		
	b) Faites que j'amène la foi là où règnent le doute et l'angoisse.	26	89
	c) Tout, les textes, les citations, les notes, devront être repris.	40	82
	d) Toi l'épicurien, moi la stoïcienne ne partageons pas la même doctrine.		

Cette section porte sur l'accord du participe passé.

14.	a) La popularité du vaudeville a cessée vers la fin du XIX^e^ siècle.		
	b) La moitié de la surface du globe a été cartographiée avec précision.	50	74
	c) Les théories échafaudées à ce sujet sont exclues de la recherche.	73	67
	d) La tradition «femmes et enfants d'abord» a sauvé bien des vies.		

Cette section porte sur l'accord de l'adjectif, de l'adverbe, du nom ou du pronom.

19.	a) Tous quatre parlaient l'allemand et le russe.		
	b) À quelque huit pieds de nous gisait par terre une hirondelle blessée.	47	72
	c) Trois journées et demies de route pour aller à Vancouver, c'est long!	56	67
	d) Je vous avais prévenu de ne pas sortir tête nue.		

Cette section porte sur l'orthographe d'usage.

23.	a) Le scénario du film *Papillon* suit d'assez près l'œuvre du même nom.		
	b) Voici le shéma de la circulation sanguine.	33	76
	c) Les haltères aident à développer la force musculaire.	57	71
	d) L'aorte est l'artère qui naît du ventricule gauche du cœur.		

Les résultats obtenus à chacun de ces six items par les étudiants de collèges (pourcentage qui suit la phrase *a*) et par les étudiants d'universités (pourcentage qui suit la phrase *b*) illustrent fort bien, pour chaque section du test, ce qui peut constituer une difficulté d'identification d'erreur, ils permettent aussi d'entrevoir le type d'éléments qui font l'objet d'une réussite accrue chez les étudiants qui disposent de deux ans de plus de scolarité. En ce sens, le repérage du non-emploi du subjonctif dans une proposition introduite par *bien que* croît de 10 % du collège à l'université (item 2); il en est ainsi de l'emploi fautif du mot *couvert* (item 7) et de l'accord de *demi* en situation postposée (Voir aussi Roy et Lafontaine, 1990 1992). Quant aux items relatifs à l'accord du verbe régi par un sujet synthèse (item 11) et à l'accord du participe passé sans donneur objet employé avec l'auxiliaire *avoir* (item 14), ils sont mieux réussis de ± 14 % par les étudiants d'université. Seul l'item portant sur l'orthographe de *schéma*, un mot très utilisé dans les travaux des étudiants, affiche un écart positif de 24 % en faveur des étudiants qui arrivent à l'université. Toutefois, compte tenu du phénomène d'attrition qui survient du collège à l'université, ces écarts ne représentent pas le taux d'appropriation linguistique consécutif à deux ans d'études supplémentaires. Pour obtenir une telle information, il faudrait comparer les résultats obtenus au même test, par les mêmes étudiants, au moment de leur admission au collège et au moment de leur admission à l'université.

Ainsi conçue, la partie «identification d'erreurs» vise à permettre que chaque étudiant de l'échantillon montre, grâce à la verbalisation à haute voix, à la fois comment il procède et comment il réfléchit pour résoudre chacune des 25 difficultés du français écrit que lui présente le mini-turbo. Cette partie du test s'appuie sur un instrument validé dont le haut niveau de fidélité a été confirmé par cinq ans d'utilisation aux ordres postsecondaires[9]; elle permet l'analyse des stratégies et des processus linguistiques inhérents à une situation contraignante de traitement des aspects formels du français écrit; elle permet de déterminer à quel point sont intégrées les connaissances linguistiques transmises par l'école et celles induites par les étudiants.

---

[9] Terminée en 1987, la validation du *Turbo* a été effectuée auprès d'échantillons d'étudiants de deuxième et de quatrième secondaire, de première collégiale et de première universitaire. Depuis ce temps, ce test a fait voir une stabilité étonnante des résultats annuels des étudiants du postsecondaire. Les résultats de ces travaux ont été présentés dans *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université* (Roy et Lafontaine, 1992).

2.1.2 *La situation de correction de textes*

Cette section du mini-turbo dédiée à la correction de textes[10] prend la forme de quatre petits textes qui contiennent en tout 38 erreurs cibles : huit de syntaxe, quatre de vocabulaire, sept de conjugaison, trois de participe passé, cinq de genre et de nombre, cinq d'orthographe d'usage, cinq de ponctuation et une de lettre majuscule. Ainsi, exception faite de la ponctuation et de la majuscule, cette section du test amène les étudiants à résoudre des difficultés de français écrit semblables à celles qu'ils ont eu à trouver dans la partie «identification d'erreurs». Mais cette similitude s'avère surtout apparente, en ce sens que c'est plutôt la situation elle-même de repérage d'erreurs qui est modifiée. Cette section place l'étudiant davantage dans la situation de tout lecteur qui peut observer ou ne pas observer des erreurs de formulation et des erreurs d'ordre formel qui demeurent, presque inévitablement, dans tout texte. En effet, hormis la consigne générale qui constitue un rappel des principaux types d'éléments erronés que l'étudiant est susceptible de rencontrer dans les petits textes qui sont soumis à son attention, rien ne lui permet de déceler où sont placées les erreurs, ni de quel ordre elles sont, ni combien le texte en présente. En pratique, l'étudiant n'a pas à se sentir obligé d'en trouver une à chaque ligne, ni à toutes les quatre lignes; il pourrait même juger que telle ligne en contient deux ou trois ou que tel texte n'en contient aucune.

La réalisation de cette nouvelle tâche ne se déroule toutefois pas au hasard, car afin de pouvoir comparer les stratégies et les processus utilisés par les étudiants en situation de correction de textes à ceux qu'ils emploient en situation d'identification d'erreurs, nous avons veillé à ce que chaque item évalué dans la section «identification d'erreurs» trouve son correspondant en correction de textes. Une seule exception toutefois, celle de l'accord du participe passé sans donneur objet employé avec l'auxiliaire *avoir*. Ceci donne 24 contextes de correction de textes jumelés à 24 items de la partie «identification d'erreurs» (Voir 2.2, *infra*).

---

10 Dans le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*, la partie «correction de textes» est particulièrement destinée aux futurs enseignants et enseignantes; elle vise à évaluer leur capacité et leur habileté à superviser les textes que leur soumettront les élèves dont ils auront à assurer et à assumer la formation.

Voici maintenant l'un des quatre textes qui illustre cette situation. Figurent, dans l'ordre, la consigne générale donnée à l'étudiant, le numéro du texte, le rappel de demande de verbalisation à haute voix, le texte proprement dit à gauche, puis l'espace réservé à la correction à droite.

— *Extrait du mini-turbo* (partie correction de textes)

Entourer à gauche et corriger à droite les erreurs de français écrit (orthographe d'usage, accords grammaticaux, vocabulaire, syntaxe, ponctuation, majuscule) contenues dans les textes suivants.

3e TEXTE

N'OUBLIEZ PAS DE VOUS EXPRIMER À HAUTE VOIX

Apprendre une langue, ce n'est pas chinois

Saviez-vous qu'on parle plus de quatres mille langues sur la terre et dont une douzaine est parlée par deux milliards d'humains.

Tout, la prononciation, la lecture, l'écriture, sont sources de difficulté dans chaque langue. Il faut donc être motivé et décidé de faire l'effort pour apprendre une langue et ne pas se laisser découragé trop facilement pour assimiler toute langue étrangère, il existent différentes méthodes d'apprentissage.

Bien que chacune des méthodes suggérées puissent être valable, il s'agit pour le client de déterminer ce qui il lui convient le mieux et de rencontrer un professeur compétent.

Ce texte cache ou exhibe plusieurs erreurs qui touchent la syntaxe (*et dont, motivé et décidé de faire, qu'il lui convient*), l'accord du verbe et de l'attribut (*Tout — sont sources, il existent, chacune — puissent*), l'accord de genre et de nombre (*quatres*)[11], l'homophonie désinentielle (*découragé*), la ponctuation (*point*, 3e ligne), l'emploi de la majuscule (*pour*, 9e ligne).

11 Des recherches antérieures (Roy et Lafontaine, 1990) ont montré que, dans ce contexte, cette erreur n'est repérée et corrigée que par 10 % des élèves de première secondaire, que par 30 % des élèves de quatrième secondaire et que par 50 % des étudiants du postsecondaire.

Nous ne voudrions pas terminer cette présentation relative à la partie «correction de textes» sans souligner l'une des caractéristiques essentielles liée à la réalisation d'une telle tâche, à savoir l'ajout d'erreurs. En effet, ce contexte de repérage d'erreurs est moins contraignant et moins dirigé que ne l'est celui de la section «identification d'erreurs», même si l'un et l'autre placent l'étudiant en situation d'hétérocorrection (voir Gombert, 1990). En situation de correction de textes, l'étudiant est davantage laissé à lui-même : il peut rectifier ce qui est faux et rendre erroné ce qui est correct. C'est pourquoi, dans un tel contexte d'évaluation du français écrit, le niveau de maîtrise de la langue écrite doit tenir compte à la fois des erreurs repérées puis corrigées et des erreurs ajoutées[12]. Cependant, dans le contexte précis de la recherche, cette distinction entre la section «identification d'erreurs» et la section «correction de textes» n'est pas aussi marquée qu'en situation de *testing*, car nous faisons appel, dans chaque situation, au protocole de verbalisation à haute voix; ceci permet de suivre le cheminement réflexif de l'étudiant autant pour ce qui est réussi que pour ce qui ne l'est pas.

En somme, la section «correction de textes» demande à l'étudiant de centrer son attention sur la révision ou le rajustement d'éléments formels du français écrit; il dispose pour ce faire d'indications générales sur le type d'erreurs à chercher, mais, comme nous l'avons déjà dit, il en ignore la quantité et demeure sans indication quant à l'endroit où elles sont disséminées dans le texte et dans quel ordre elles le sont. Ainsi, l'analyse des verbalisations relatives à cette section, qui place l'étudiant en situation plus naturelle de lecture, devrait permettre d'affiner l'étude des processus et des raisonnements entreprise dans la partie «identification d'erreurs», car dans ces deux situations, les étudiants sont confrontés aux mêmes faits de langue.

2.1.3 *La situation de rédaction*

D'entrée de jeu, la situation de rédaction diffère des précédentes, car l'activité principale qui nécessite que l'étudiant recoure à diverses stratégies

12 Les recherches que nous avons menées en 1987 et 1988 indiquent qu'en corrigeant trois petits textes semblables à l'extrait qui précède, les étudiants ajoutent en moyenne 8 erreurs : les meilleurs identifient et corrigent 20 erreurs cibles sur une possibilité de 25 et en ajoutent une ou deux; les plus faibles ne repèrent et ne corrigent en moyenne que cinq erreurs cibles et en ajoutent jusqu'à 35.

cognitives et à l'activation des processus cognitifs circonscrits par Hayes et Flower (1983) aboutit à la production d'un texte. Par-delà l'analyse des stratégies et des processus rédactionnels qui font l'objet du troisième chapitre, la réalisation d'une telle production est habituellement observée sous deux aspects. Le premier prend en compte le discours, c'est-à-dire le contenu du texte proprement dit, on parle alors de respect du sujet, de respect du type de texte et des éléments qui le caractérisent, de l'articulation du texte (cohérence et cohésion, déroulement, clarté, etc.), du style du scripteur jugé, entre autres, par la diversité des structures de phrases et par la convenance du ton et du vocabulaire utilisés; le second prend en considération les points plus formels de la production de texte, tels le respect de l'orthographe lexicale, le respect des relations grammaticales ainsi qu'un usage judicieux de la ponctuation. Ce sont ces deux aspects que recouvre la présente section de notre étude : le premier (aspect discursif), de façon à le placer en relation avec le second (aspect formel); le second, de manière à comparer, dans la mesure du possible, le contrôle linguistique exercé par l'étudiant en situation d'autocorrection — sa préoccupation première est alors une production de texte — au contrôle linguistique qu'il effectue en situation plus contraignante d'hétérocorrection (identification d'erreurs et correction de textes).

À cette fin, nous demandons à des étudiants de rédiger un texte sur un sujet choisi parmi trois sujets donnés (voir troisième chapitre, point 5). Les thèmes retenus : *la hausse des frais de scolarité*, *la condition masculine* et *l'écologie* représentent tous des préoccupations de la société contemporaine. L'étudiant a une heure pour effectuer sa rédaction (choix du sujet, planification, rédaction et révision); il dispose seulement de crayons et de feuilles de papier ligné : aucun ouvrage documentaire, ni dictionnaire, ni grammaire. Il est filmé (vidéocassette) et enregistré (audiocassette). Un membre de l'équipe de recherche demeure dans le local, si possible, un peu en retrait.

En situation de production de texte, la mesure de la maîtrise du code se trouve forcément limitée aux différents cas contenus dans le texte rédigé par chaque étudiant. Mais il reste à déterminer quels étudiants (les forts, les moyens ou les faibles sur le plan discursif) se préoccupent du code, à quels moments et comment ils le font, sur quels types d'erreurs portent leurs interventions correctives spontanées, quels types d'erreurs sont laissés pour compte. Si un candidat produit peu d'erreurs, il faut pouvoir établir si cela

doit être attribué au fait que les cas produits sont simples ou si c'est parce que ce candidat maîtrise effectivement le français écrit. En outre, est-il possible de préciser les cas d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale que l'étudiant réussit de façon spontanée (situation de rédaction), alors qu'en situation de repérage et de correction d'erreurs, il n'arrive pas à les identifier ou, s'il y parvient, il ne les corrige pas comme il se doit? Les processus de correction linguistique qu'utilisent les étudiants sont-ils les mêmes en situation de rédaction qu'en situation plus contraignante? Dans quelle mesure et en quoi la capacité même de cibler l'objet du questionnement linguistique distingue-t-elle les étudiants forts des étudiants faibles? Dans quelle proportion et pour quels étudiants des ordres postsecondaires une production réussie sur le plan discursif s'avère-t-elle un bon prédicteur d'une maîtrise appropriée des éléments plus formels? Quels étudiants ou quels types d'étudiants font preuve d'une compétence discursive sans posséder pour autant une compétence linguistique comparable? Quelles sont les interactions qui interviennent pendant le processus d'écriture entre ce que Sprenger-Charolles (1987) appelle les informations de «haut niveau» et celles de «bas niveau», c'est-à-dire entre les stratégies de production de texte et les stratégies relatives au codage? Quels types de scripteurs cherchent à produire un texte coûte que coûte et quels sont ceux qui ne se préoccupent guère des aspects formels de leur production? Telles sont quelques-unes des interrogations auxquelles notre étude espère apporter un début de réponse.

2.2 L'analyse des données

L'analyse des données portera d'une part sur les résultats obtenus par les quelque cent cinquante étudiants de notre échantillon à chacune des trois situations d'évaluation présentées précédemment; elle portera d'autre part sur le contenu même des verbalisations produites par ces étudiants du postsecondaire au moment où ils se sont soumis à chacune de ces évaluations. Cela signifie que nous entendons traiter les données recueillies tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif.

2.2.1 Analyse quantitative

Les résultats obtenus par les étudiants à chacune des sections du mini-turbo donneront lieu à des analyses quantitatives effectuées selon les

diverses variables relatives à cette recherche, à savoir des variables dites externes (groupes d'appartenance sexuelle, niveau d'études, champs d'études), des variables dites scolaires (résultats au test de français) et aux diverses variables linguistiques proprement dites représentées par les contenus de l'une ou l'autre des sections du mini-turbo (syntaxe, conjugaison, vocabulaire, participe passé, accords de genre et de nombre, orthographe d'usage, emploi de la majuscule, usage de la ponctuation). Il va sans dire que chacun de ces secteurs compte plusieurs subdivisions. À titre indicatif et provisoire, le tableau suivant présente quelques-uns des éléments dont tiendra compte notre dépouillement.

— *Exemples de contenus linguistiques évalués*

syntaxe	liens syntaxiques, ordre des mots, référents, négation, interrogative, relative, concordance des temps, marqueurs logiques, autres (absence de sujet, coordination, etc.)
ponctuation	début et fin de phrase, selon les types de phrases, en situation d'inversion, entre sujet et verbe, entre verbe et objet, selon qu'il s'agit d'un ajout ou d'une omission, etc.
vocabulaire	anglicismes, impropriétés, mots inexistants, etc.
conjugaison	relation sujet/verbe : ordre canonique, situation d'inversion, influence sémantique prépondérante, irrégularités formelles, etc.
part. passés	avec donneur objet (précède ou suit), sans donneur objet (accord avec sujet ou invariable), suivi d'un infinitif
genre et nombre	accords en contact (précède ou suit), accords à distance (précède ou suit), identification exacte du genre, identification exacte du nombre, particularités
orthographe lexicale	accents, lettres géminées, finales de mots, lettres muettes, trait d'union, etc.
majuscule	noms propres, début de phrase

Étant donné que les analyses de ce type sont bien connues, nous mettions fin immédiatement à la présentation de cet aspect de nos analyses, sachant bien toutefois qu'elles devraient permettre, pour la première fois à notre connaissance, de comparer les résultats obtenus par les mêmes étudiants à un test objectif (partie «identification d'erreurs») et à une rédaction.

2.2.2 *Analyse qualitative*

Les réflexions d'ordre linguistique contenues dans plus de quatre cents heures d'enregistrement constituent une somme considérable de données dont l'analyse va nous aider à mieux comprendre 1) les processus d'apprentissage sollicités par l'appropriation du français écrit et par son exercice tant en situation naturelle qu'en situation contraignante; 2) les stratégies, tantôt efficaces, tantôt non efficaces, mises en œuvre par des jeunes adultes, experts et non experts, pour résoudre divers problèmes langagiers; 3) les réflexions de ces sujets sur leurs stratégies, sur leurs processus et sur leurs connaissances; 4) la nature et la part des connaissances linguistiques acquises et non acquises; 5) la plus ou moins grande adéquation entre les connaissances appliquées et les connaissances rappelées; etc.

2.2.2.1 Les grilles d'analyse qualitative de données

En relation avec chacune des tâches accomplies par les sujets de notre échantillon, nous avons conçu trois grilles d'analyse qui tiennent compte des mêmes paramètres d'ordre linguistique. Même si elles présentent de légères différences à cause des particularités de chaque situation d'évaluation, ces grilles devraient faciliter l'établissement de comparaisons entre les diverses situations évaluées par le mini-turbo. À cet effet, chaque grille contient les divisions suivantes : description des cas linguistiques, stratégies de passation de test, stratégies linguistiques, justifications et processus de décision. Avant de préciser le sens que nous attribuons aux quatre derniers termes, voici une brève description du contenu linguistique et de l'organisation de chaque grille. Précisons tout de suite que la première ligne de chaque grille porte la description des caractéristiques du sujet et la pagination de la grille, comme le montre l'exemple de la page suivante.

— *Grille d'analyse qualitative pour l'identification d'erreurs*

La grille relative à la section «identification d'erreurs» regroupe les types de difficultés par catégorie, comme dans le mini-turbo : syntaxe, vocabulaire, conjugaison, accords de participe passé, accords de genre et de nombre, orthographe lexicale. Cette grille de base dont nous illustrons la présentation à la page suivante à partir des items présentés antérieurement (voir 2.1.1) contient les 25 cas du mini-turbo.

— Extrait de la grille d'analyse qualitative pour l'identification d'erreurs

Sujet	No	Sexe F M	Niveau U C	Formation SC SH	Rés turbo P M F	1
Sexe	Description des cas	Strat de passation de test	Strat linguistiques	Justifications	Processus de décision	
S y n	Q2 — Concordance Cas visé (c) faiblesse Cas choisi					
V o c	Q7 — Impropriété Cas visé (a) convient/convenable Cas choisi					
C o m j	Q11 — Sujet syntaxe Cas visé (c) tout devront/devra Cas choisi					
P P	Q14 — Sans objet/avoir Cas visé (a) a existé/existé Cas choisi					
G a N	Q19 — N fém + demi Cas visé (c) — et demie/demie Cas choisi					
O U	Q23 — Lettre muette Cas visé (b) obtenu/obtenue Cas choisi					

Figure à gauche (1re colonne) la catégorie générale de difficulté. Vient ensuite (2e colonne) une description sommaire du type de difficulté de l'item sous lequel nous plaçons d'abord les mots clés du contexte cible (cas visé), lui-même suivi de la lettre identificatrice de la phrase qui contient l'erreur, puis les termes «cas choisi» qui, étant donné que la contrainte est forte et que le sujet doit identifier une erreur et une seule, servent à relever toute autre réponse retenue. Les autres colonnes serviront alors à décrire les cas ou contextes sur lesquels le sujet a hésité.

— *Grille d'analyse qualitative pour la correction de textes*

La grille d'analyse qualitative des verbalisations émises en situation de correction d'erreurs ressemble à la précédente, si ce n'est par sa présentation qui suit l'ordre des textes (1re colonne) et l'ordre des erreurs cibles de chaque texte (2e colonne), comme cela apparaît à la page suivante.

Dans un premier temps, chaque cas visé est numéroté et décrit sommairement par rapport au type de difficulté. Les mots clés du contexte cible sont ensuite notés sur la grille. Dans un deuxième temps, cette grille laisse place au relevé des cas ajoutés par le sujet (espace non illustré), ceci correspond à la mention «cas choisi» de la grille d'identification d'erreurs. Dans un troisième temps, nous relevons aussi les cas d'hésitation (non illustrés), car ils sont significatifs du cheminement réflexif du sujet.

Nous tenons finalement compte des corrections inutiles que le sujet apporte, c'est-à dire des modifications qu'il effectue sur des faits linguistiques qui ne sont pas des erreurs.

— *Grille d'évaluation de l'aspect discursif*

L'analyse des rédactions donne lieu à trois sortes de relevés : celui des erreurs d'ordre linguistique (aspect formel) commises par le scripteur (voir 2.2.1 *supra*), celui de l'appréciation des verbalisations linguistiques émises par le scripteur (voir grilles, p. 96 et 98) et celui qui concerne l'aspect discursif traditionnel (choix du sujet, cohérence, déroulement textuel, etc.), mais il ne prend pas en considération les processus cognitifs proprement dits (voir troisième chapitre).

— Extrait de la grille d'analyse qualitative pour la correction de textes

Sujet	No	Sexe F M	Niveau U C	Formation SC SH	Rés turbo P M F	1
Sect	Description des cas	Strat de production de text	Strat linguistiques	Justifications	Processus de décision
T E X T E S	20e cas syntaxe dialogue				
	21e cas ponctuation / *				
	22e cas sujet synthèse bon sentiert				
	23e cas préposition milieu et décide de				
	24e cas infinitif décourage/décourager				
	25e cas majuscule pour / Pour				
	26e cas présumé inversion ils existe des méthodes/ il existe				
	27e cas sujet + écrire + verbe chacune des méthodes suggérées pensent / pense				
	28e cas relatif ce qui il / ce que les convient				

Les erreurs d'ordre linguistique sont classées par types, les mêmes que dans les autres grilles : syntaxe, vocabulaire, conjugaison, accords de participe passé, accords de genre et de nombre, orthographe lexicale, ponctuation, majuscule. Au relevé des erreurs s'ajoute, comme dans les grilles précédentes, celui des hésitations. Cette grille (p. 97) sert aussi à noter et à analyser les verbalisations d'ordre linguistique auxquelles les erreurs ou les hésitations ont donné lieu, puisque ces verbalisations s'avèrent révélatrices des stratégies du sujet, de ses processus de décision, etc.

Quant à l'aspect discursif, il est évalué sommairement, un peu à la manière définie en 1987 (Roy et Lafontaine, 1992) par l'équipe du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*. Cette manière correspond à peu de chose près à celle que vient de retenir le Ministère pour l'évaluation des finissants des collèges. Cette grille attribue à chaque type d'éléments discursifs considéré un barème de notation gradué qui permet aux correcteurs une certaine ventilation des résultats. Chaque texte produit est évalué par trois correcteurs qui procèdent séparément, selon la méthode des juges.

— Critères et barème d'évaluation de la rédaction

1.	Évaluation des éléments relatifs à la consigne et au sujet					
	— Respect du sujet	0	2	4	6	8 points
	— Respect de la longueur demandée	0	2	4	6	8 points
	— Respect des éléments de présentation	0	2	4	6	8 points
2.	Évaluation du contenu du texte					
	— déroulement	0	2	4	6	8 points
	— clarté	0	2	4	6	8 points
	— cohérence et argumentation	0	4	8	12	16 points
3.	Évaluation des éléments relatifs au style					
	— cohérence et variété des structures de phrases	0	3	6	9	12 points
	— convenance du ton et du vocabulaire	0	2	4	6	8 points
3.	Évaluation d'éléments relatifs au code					
	— orthographe grammaticale et orthographe d'usage	0	4	8	12	16 points
	— ponctuation	0	2	4	6	8 points

© Bilaro 1991

Cette présentation des instruments destinés au dépouillement des verbalisations d'ordre linguistique émises par les étudiants laisse entrevoir notre cadre général d'analyse des données, mais elle ne saurait être complète sans une définition préalable ou à tout le moins provisoire des principaux termes qui en guideront le déroulement et lui assureront, en quelque sorte, rigueur et uniformité.

2.2.2.2 Définition des termes relatifs aux grilles d'analyse qualitative de données

Dans chaque grille destinée au relevé et à l'analyse des éléments d'ordre linguistique, quatre colonnes suivent la description proprement dite de chaque cas (voir p. 96 et p. 98). Ces espaces nous servent à suivre le cheminement réflexif qui transparaît des verbalisations de l'étudiant. Prenant appui sur les études antérieures (*voir supra*) et sur l'apport des entrevues que nous avons menées, nous avons dégagé quatre types d'éléments qu'il nous semble essentiel de prendre en considération, à savoir les stratégies relatives à la situation même de passation de test, les stratégies linguistiques qui concernent l'objet d'évaluation, les justifications émises par les sujets en relation avec leurs choix de réponse et, enfin, les éléments qui sous-tendent et éclairent leurs processus de décision.

— *Les stratégies de passation de test*

Une stratégie est une opération simple ou un ensemble d'opérations, spontanées ou planifiées, visant à résoudre une difficulté ou à obtenir un résultat. Dans cette perspective, sont considérées stratégies de passation de test les opérations effectuées par le sujet et qui sont reliées de façon particulière avec une telle situation, et cela, quel qu'en soit le champ. Ce sont, entre autres, toutes les opérations qui consistent à aller chercher des informations dans la «situation» ou dans le contexte. Par exemple, le sujet peut effectuer une lecture rapide des quatre phrases (situation d'identification d'erreurs) ou du texte (situation de correction de textes) pour se donner une «impression globale», ou pour éviter de perdre du temps, ou dans l'espoir de déceler immédiatement l'erreur ou les erreurs. En ce sens, il nous a été donné d'observer qu'en situation d'identification d'erreurs, l'étudiant expert passe à l'item suivant dès qu'il a repéré l'erreur, alors que l'étudiant moins expert continue d'analyser toutes les phrases, même lorsqu'il a repéré

l'erreur dès la première lecture. Le sujet peut également effectuer des retours fréquents à la consigne afin de s'assurer qu'il est sur la bonne voie; il peut tenter de s'aider à mieux réussir en cherchant la solution au problème, par exemple la façon d'orthographier tel mot, dans les phrases ou textes mêmes que fournit le test. Le sujet peut aussi chercher à découvrir la logique ou le fonctionnement des auteurs en compilant les erreurs qu'il a déjà relevées.

— *Les stratégies linguistiques*

On appelle stratégies d'ordre linguistique les opérations simples ou complexes qui servent à résoudre des difficultés relatives à l'utilisation de la langue, tant orale qu'écrite, tant sur le plan discursif que sur le plan formel. Dans le cadre de notre étude, ces stratégies sont susceptibles de se manifester chez nos sujets, tant en situation d'hétérocorrection (identification et correction d'erreurs) qu'en situation d'autocorrection (production de texte). Dans chaque grille de dépouillement des données (voir *supra*), la colonne «stratégies linguistiques» se limite à décrire lesdites stratégies sans qu'il soit porté de jugement quant à leur justesse ou à leur efficacité. Ce jugement est toutefois porté, de façon plus ou moins implicite, dans la colonne «description des cas» qui permet de savoir si le candidat a repéré l'erreur cible et s'il l'a bien corrigée.

Jusqu'à présent, nous prévoyons que deux types de stratégies sont en cause, celles qui se rattachent à la métalinguistique et celles qui relèvent des opérations linguistiques mêmes. Font appel au métalangage l'analyse des groupes fonctionnels, la recherche du sens (définition) d'un mot, la recherche du donneur dans la relation sujet → verbe ou objet → participe, l'identification catégorielle, l'analyse de la consigne en lien avec le système de la langue (champs syntaxique, lexical, etc.). Se rapportent aux opérations linguistiques (voir 1.3) les manipulations (addition, soustraction, substitution, permutation, transformation) des éléments langagiers effectuées afin de résoudre un problème formel ou discursif. Ainsi, pour la situation d'identification d'erreurs qui présente une seule erreur disséminée dans quatre phrases détachées, nos observations premières indiquent que la substitution est l'opération utilisée le plus fréquemment. Ceci nous conduit à préciser diverses sortes de substitution en lien avec les éléments linguistiques en cause. Par exemple, le sujet qui remplace «comprendre» par «entendre»

fait une substitution lexicale sémantique, celui qui remplace «gracieuse» par «gracieuse» ou celui qui relie «pomiculteur» à «pommier» fait une substitution lexicale avec support graphique; celui qui remplace «fait» par «fasse» fait une substitution morphosyntaxique, celui qui remplace «battu» par «battu» fait une substitution morphologique, etc.

Au moment du dépouillement des données, nous décrirons toutes les stratégies linguistiques, cela, systématiquement, quelle que soit l'erreur visée ou autre, identifiée par le sujet. Cette colonne de nos grilles d'analyse s'avérera sans doute très riche d'informations, car c'est là qu'au regard d'une variété imposante de cas, risque de se retrouver une portion importante des réflexions des sujets, c'est là aussi que se retrouveront, comme l'ont constaté avant nous Ariaux-Maraux et Debeurme, les rappels de règles exactes, les rappels de règles particlles, les amalgames de règles, etc.

— *Les justifications*

La colonne «justifications» des grilles regroupe les verbalisations par lesquelles le sujet explique les raisons qui guident son comportement : hésiter, choisir, porter un jugement, éliminer, utiliser telle ou telle stratégie linguistique, etc.

D'une part, chez le sujet qui verbalise une stratégie linguistique, une justification se situe souvent en lien direct avec cette stratégie. Ainsi, quand la stratégie fait appel à la métalinguistique, la justification est l'énonciation réussie ou non d'une règle; si la stratégie fait appel à une opération linguistique, la justification a pour conséquence le résultat, efficace ou non, de cette opération. Se rattachent aussi, mais de façon lointaine, à ce type de justifications des expressions comme «ça sonne mieux», «c'est plus beau».

D'autre part, la justification peut être de l'ordre de la métacognition, qu'il y ait ou non recours à une stratégie linguistique. En effet, le sujet peut tout simplement porter un jugement qui met en cause son manque de mémoire (métamémoire), sa difficulté de comprendre telle catégorie de règles (métacompréhension) ou celle de résoudre tel ou tel type de problèmes (métarésolution).

Lors de l'analyse des verbalisations, toutes les justifications seront retenues, qu'elles portent sur les erreurs cibles ou qu'elles concernent des cas autres, car c'est par les justifications que se manifestent en particulier le savoir acquis et le savoir induit par les sujets.

— *Les processus de décision*

La colonne «processus de décision» de chaque grille sert à l'équipe de recherche pour noter les jugements qu'elle porte sur la façon dont le sujet a choisi et résolu les divers problèmes qui lui ont été soumis. Ces jugements sont le résultat de l'analyse des informations fournies par les colonnes précédentes : cas visés/cas choisis, stratégies de passation de test, stratégies linguistiques, justifications.

Lorsque les verbalisations faites par un sujet ne permettent pas de dégager ce qui sous-tend son processus de décision ou son cheminement réflexif, la colonne «processus de décision» reste vide.

À ce stade-ci du déroulement de la recherche, nous prévoyons que ce sera dans la partie «identification d'erreurs» que ce jugement est le plus susceptible d'être actualisé, car dans ces cas, le sujet sait qu'il y a une erreur et une seule par groupe de quatre phrases.

Sous cette rubrique apparaîtront des jugements comme «contrainte situationnelle», comme «choix par comparaison», comme «cas su». Le premier jugement signifie que le sujet identifie un problème uniquement parce qu'il sait qu'il doit trouver une erreur. Le deuxième jugement signifie que le sujet, qui hésite entre deux erreurs potentielles, opte pour celle qui lui semble la pire et ce, compte tenu qu'il sait qu'il n'y a qu'une seule erreur. Par exemple, le jugement «cas su» s'applique à toute erreur immédiatement repérée par le sujet et pour laquelle il n'y a pas de verbalisations.

En définitive et étant donné que le but de la recherche est de mieux diagnostiquer la ou les causes des difficultés de français écrit chez les adultes scolarisés et, partant, de pouvoir améliorer l'intervention, le dépouillement des données, en particulier par ce qui se trouve sous les rubriques «stratégies linguistiques», «justifications» et «processus de décision», est

susceptible d'apporter un éclairage nouveau et sans doute plus complet sur chaque individu d'abord, puis sur l'esquisse de profils types.

L'analyse des stratégies linguistiques devrait par exemple permettre de voir si c'est le système de la langue qui n'est pas assimilé, comme c'est le cas de notre sujet (69) dont les réflexions ont été présentées au troisième congrès des sciences de l'éducation (texte à paraître dans les actes du congrès) : ce sujet utilise et surutilise l'opération qui consiste à poser des questions pour vérifier les marques morphosyntaxiques du verbe, mais de toute évidence, ce sujet ignore ou n'a pas compris sur quoi ni comment appliquer les questions «Qu'est-ce qui?» ou «Qui est-ce qui?».

Par ailleurs, l'analyse des justifications, effectuée en lien avec les stratégies linguistiques, permettra éventuellement de cerner l'essentiel du métalangage des jeunes adultes scolarisés, de déterminer ce qu'ils utilisent de ce qui leur a été enseigné. En ce sens, lorsque le sujet 215 se demande : «"S'accroît", ça prend-tu un chapeau?», il réfère à ses tout premiers apprentissages de l'orthographe, ce qui situe sa réflexion loin du métalangage du plus scientifique. Ces analyses permettront sans doute aussi de voir ce que les sujets ont retenu de ce métalangage et comment ils arrivent à l'intégrer, correctement ou par amalgame de règles diverses, lorsqu'ils ont à résoudre des problèmes de français écrit. Elles devraient permettre enfin d'évaluer la nécessité de disposer d'un métalangage pour assurer la maîtrise de l'écriture, surtout quand on sait, par exemple, que la plupart des sujets tablent sur leur intuition linguistique pour résoudre des problèmes de syntaxe, les règles syntaxiques ayant rarement été enseignées.

Enfin, les processus de décision, confrontés aux stratégies et aux justifications, devraient permettre de mesurer jusqu'à quel point le sujet maîtrise de façon consciente la langue écrite et de vérifier si ses décisions relèvent de l'automatisme ou du hasard et quel est son niveau de compréhension et d'intégration des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales. Mais n'anticipons pas, car ce n'est qu'à la suite du dépouillement et de l'analyse complète des verbalisations des sujets que nous saurons ce qui constitue les assises véritables de la maîtrise de la langue écrite chez les étudiants des ordres postsecondaires.

Conclusion

Difficile de terminer ce chapitre sans rappeler les prétentions et les limites de notre recherche sur l'appropriation linguistique et sans dégager quelques perspectives que sa réalisation permet déjà d'entrevoir.

— Les prétentions

Le but ultime de cette étude est d'arriver à améliorer l'intervention dans le domaine de la maîtrise du français écrit, en prenant comme cible une population adulte fortement scolarisée. À ce stade-ci et comme préalable nécessaire à l'atteinte de cet objectif final, nous avons mis en place une procédure de recherche qui pourrait se résumer en trois points : concevoir des situations plaçant des sujets jugés experts et des sujets jugés non experts dans des contextes de résolution de problèmes et de résolution de tâches en français écrit; provoquer par ces situations des verbalisations de la part des sujets et enregistrer ces verbalisations; enfin, mettre au point des instruments d'analyse de ces verbalisations par rapport aux problèmes et aux tâches linguistiques, instruments susceptibles de fournir le maximum d'éclairage sur le «magma» sous-jacent aux décisions et comportements linguistiques des sujets.

— Les limites

Dans un premier temps, notre recherche se trouve restreinte, mais aussi justifiée, par les limites mêmes des recherches antérieures : certaines, peu nombreuses, recouvrent sensiblement nos préoccupations, mais elles s'adressent à des sujets qui en sont encore en début d'apprentissage du français écrit; d'autres s'intéressent à des concepts scientifiques qui nous concernent également, mais d'un point de vue inverse au nôtre, le comportement des sujets servant à faire progresser la définition du concept alors que chez nous, les données scientifiques servent à faire progresser la connaissance du sujet. Ces différences par rapport aux recherches antérieures expliquent d'ailleurs en partie pourquoi nous ne nous référons à aucun modèle théorique en particulier.

Compte tenu de la finalité même du programme de recherche, il s'imposait de prendre appui sur les recherches relatives à la métacognition

et à la métalinguistique ainsi que sur les données de la linguistique. C'est sur ces bases que des grilles d'analyse ont pu être construites et il est à prévoir que ces instruments devront subir encore plusieurs modifications avant de permettre une description satisfaisante de la réalité ou des réalités que nous découvrirons. Mais cette description ne sera toujours que partielle puisqu'elle demeure grandement tributaire de la quantité et de la qualité des verbalisations des sujets. Cette autre limite sera aussi la limite de la validité des profils types que nous escomptons dégager.

Une dernière limite importante, celle des situations présentées aux sujets. Nous avons dû faire des choix : choix linguistiques, catégories de cas et cas eux-mêmes dans les situations de repérage d'erreurs, choix de thèmes discursifs, de type de texte et de destinataires dans la situation de rédaction. Nous avons procédé à des choix de contextes : d'une part, repérage d'erreurs dans un nombre limité de phrases détachées, repérage d'erreurs dans des textes simples et correction de celles-ci, production d'un texte dans un laps de temps restreint, d'autre part, enregistrement, présence d'un observateur et interventions éventuelles de ce dernier. Ces choix ont des conséquences et entraînent des limites dont il faudra tenir compte dans l'analyse et dans l'interprétation des données. Par exemple, chez des sujets très faibles, nous constatons déjà une absence flagrante de compréhension de la langue en tant que système. Ces sujets font appel à leur mémoire et cherchent à appliquer des trucs, dont les questions «types» pour identifier les fonctions, enseignés au primaire, sans davantage comprendre en quelles occasions ces moyens s'avèrent réellement efficaces.

Le prochain volume, qui décrira les comportements des sujets en fonction d'un certain nombre de variables, comme la réussite au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*, le niveau de scolarité, le champ d'étude, etc., permettra, nous l'espérons, de dégager les sources profondes de la réussite ou de l'échec des apprentissages en français écrit, ce qui facilitera par la suite la mise en place d'interventions éclairées.

RÉFÉRENCES

ARGAUX-MARAUX, J. (1985)
Choix orthographiques de dyseuthygraphiques. *Pratiques*, 46, 67-76.

BELZILE, G. (1992)
Guide pratique des homophones. Montréal : HRW.

DEBEURME, G. (1989)
Identification de stratégies utilisées par des lecteurs (scripteurs) adultes, en formation des maîtres, placés en situation de correction de textes courants. Thèse de maîtrise. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

DESSAINTES, M. (1971)
Recherche linguistique et enseignement. Gembloux : Duculot.

GAGNÉ, E. D. (1985)
The Cognitive Psychology of School Learning. Boston : Little, Brown and Company.

GOMBERT, J. É. (1990)
Le développement métalinguistique. Paris : Presses universitaires de France.

GOSSELIN, M., GIRARD, M. ET SIMARD, C. (1983)
Cinq opérations linguistiques. Montréal/Québec : Éditions Ville-Marie/ Publications du pppmf Laval.

LEGROS, C. (À PARAÎTRE)
Analyse des raisonnements métalinguistiques d'étudiants des ordres postsecondaires en situation de repérage d'erreurs d'accords de genre et de nombre. Thèse de maîtrise. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

MAHIEU-MARNEFFE, M. (1988)
Temps et textes : constats et perspectives. *Enjeux*, 15, 81-111.

MCNEIL, L. ET ROY, G.-R. (1985)
Les homophones : problèmes et solutions. Sherbrooke : Naaman.

NOËL, N. (1991)
La métacognition. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

RONDAL, J. A. ET CESSION, A. (1987)
Psycholinguistique développementale et enseignement de la langue maternelle : un dialogue encore à construire ! *Pédagogie de la langue maternelle*, 2(2), 14-21.

ROY, G.-R. (1989)
Le Turbo, un instrument d'évaluation de la maîtrise du français écrit. In Savard, M. et H. Laberge (éd.), *Actes du colloque «Le français en tête»* (p. 178-188). Québec : CEQAQPF.

ROY, G.-R. (1992)
Répercussions fâcheuses de certaines interférences lecture «» écriture en enseignement et en apprentissage du français écrit. In Préfontaine, Cl. et M. Lebrun (éd.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 31-46). Montréal : Éditions Logiques.

ROY, G.-R. ET BIRON, H. (1991)
S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur «» receveur. Sherbrooke : Éditions du CRP.

ROY, G.-R. ET LAFONTAINE, L. (1988)
La maîtrise du français à l'université. In G.-R. Roy (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation — Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 533-550). Sherbrooke : Éditions du CRP.

ROY, G.-R. ET LAFONTAINE, L. (1992)
Étude de la maîtrise du français écrit à l'université. Sherbrooke : Éditions du CRP.

SPRENGER-CHAROLLES, L. (1987a)
Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage (première partie). *Mother Tongue Education BULLETIN. Pédagogie de la langue maternelle*, 2(1), 1-33.

SPRENGER-CHAROLLES, L. (1987b)
Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage (deuxième partie). *Mother Tongue Education BULLETIN. Pédagogie de la langue maternelle*, 2(2), 1-33.

TARDIF, J. (1992a)
Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques.

TARDIF, J. (1992b)
Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture. *Vie pédagogique*, 77, 29-33.

TOUCHON, F.-V. (1993)
L'enseignement stratégique. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.

——— *Orthoéval*. Sherbrooke : Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke.

TROISIÈME CHAPITRE

LES PROCESSUS COGNITIFS EN PRODUCTION DE TEXTES AU POSTSECONDAIRE

Guy Boudreau, professeur, Université de Sherbrooke
(avec la collaboration de Julie Bonneau, étudiante au 2e cycle)

Introduction

L'évaluation de la maîtrise du français écrit aux ordres collégial et universitaire s'appuie très peu ou pas du tout sur la prise en compte des processus cognitifs[1] mobilisés en cours d'écriture. Dans certains cas, elle porte plus particulièrement sur les connaissances déclaratives liées au code linguistique; dans d'autres, elle porte effectivement sur la production de textes sans que, toutefois, les critères de correction ne concernent les processus cognitifs dont disposent les scripteurs. Les textes produits sont analysés sous l'aspect du dénombrement des erreurs orthographiques commises, rarement sous celui de l'organisation textuelle et jamais sous l'aspect de l'identification des processus cognitifs générés par les scripteurs.

Un premier exemple. Le test de français qui sera administré aux étudiants du collégial et que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science a rendu obligatoire consiste à produire un texte d'opinion de 500 mots, le temps de rédaction est de trois heures et les étudiants disposent pour ce faire de divers outils de référence (dictionnaire, grammaire, etc.). La correction des protocoles s'effectue selon sept critères. Quatre concernent les aspects discursifs et textuels (énoncer clairement le sujet, exprimer clairement son opinion, recourir à des faits, à des exemples, à des énoncés et à des références, fournir des indices pertinents à l'articulation du texte); trois critères sont spécifiques à l'aspect linguistique (emploi de termes précis,

[1] Tout processus cognitif inhérent à l'accomplissement d'une tâche peut être compris comme une séquence de procédures intériorisées, lesquelles sont successivement adaptées par traitement de l'information disponible en mémoire à long et à court terme (Ericsson et Simon, 1984). Il s'agit donc d'une interaction entre un stimulus et des structures cognitives ou des connaissances existantes (Deschênes, 1988).

construction de phrases correctes et ponctuation, respect de l'orthographe d'usage et grammaticale). Sur la base du caractère plutôt imprécis des critères de correction que nous nous abstenons de discuter ici, quelles sont les conclusions qu'une telle évaluation permettra de tirer? Sans doute qu'elles n'apporteront guère plus aux connaissances que nous détenons déjà.

Un second exemple. Le test de français de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'épreuve consiste à soumettre les étudiants à une production de texte. Contrairement à ce qui se passe pour le *Turbo* (Roy et Lafontaine, 1992), cette rédaction écrite est corrigée exclusivement selon des critères relatifs aux connaissances déclaratives de la langue écrite. Sur dix-sept points, cinq concernent l'orthographe grammaticale, cinq portent sur la structure syntaxique, trois sont respectivement accordés à l'orthographe d'usage et au vocabulaire et un point va à la ponctuation. La cohérence et la cohésion du texte, la structure générale du texte, la construction sémantique, la qualité de l'argumentation, etc. ne sont nullement considérées par cette évaluation. Les processus cognitifs auxquels les scripteurs recourent échappent complètement à un tel dispositif d'évaluation.

Bien que ces deux pratiques d'évaluation témoignent d'une volonté certaine d'identifier la problématique de la maîtrise de la langue écrite, elles nous informent très peu sur les modes de réflexion des scripteurs et ne font que contribuer à nourrir le constat depuis longtemps établi qui veut qu'une forte proportion d'étudiants des ordres postsecondaires parviennent difficilement à produire un texte clair, bien articulé, argumenté et qui respecte les conventions linguistiques. Une telle pratique ne nous renseigne en rien sur les démarches que les scripteurs peuvent utiliser en cours de rédaction. Par-delà l'identification du problème, comment expliquer qu'un texte manque de clarté, de cohérence? Comment expliquer qu'il soit peu structuré? Comment expliquer que le scripteur dispose de si peu d'automatismes linguistiques? Dans un tel contexte d'évaluation, on ne pourra rien expliciter, on ne saura que décrire une situation déjà connue.

Comme le souligne Roy au premier chapitre, la démonstration de la faible performance des étudiants des ordres postsecondaires est depuis longtemps établie et repose sur une instrumentation qui ne permet pas aux chercheurs de dépasser la simple constatation de la faiblesse généralisée des étudiants des ordres postsecondaires. Nous disposons d'une multitude de

données relatives à la performance des étudiants et, de là, nous portons un jugement pour le moins hâtif sur leur compétence qui renvoie aux aspects procéduraux, eux-mêmes issus des stratégies cognitives[2] qu'ils détiennent. L'établissement des niveaux de réussite tel qu'on le pratique actuellement ne permet pas aux intervenants d'adapter leurs pratiques pédagogiques et de poser les questions appropriées à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue écrite. Quelle représentation de la tâche de rédaction se font les scripteurs? Quels sont leurs objectifs procéduraux? Comment organisent-ils leurs idées avant et en cours de production de textes? Sur quoi porte leur attention lorsqu'ils révisent leur premier jet? Comment prennent-ils leurs décisions lorsqu'ils apportent des transformations à leurs textes? Comment gèrent-ils la double tâche de l'élaboration du contenu et du respect des conventions orthographiques?

Il ressort déjà de ces interrogations que l'évaluation de la maîtrise du français écrit ne peut se réduire aux seules connaissances déclaratives et que l'analyse et la compilation consciencieuse des erreurs révélées par les protocoles de rédaction ne peuvent rendre compte des stratégies mises en place par les scripteurs. Dès 1981, la National Association of Educational Progress (NAEP), organisme mis sur pied par le gouvernement des États-Unis, reconnaissait, selon Bouchard (1983), l'écart qui s'établit entre l'assimilation des connaissances déclaratives et la réussite en production de textes :

> «Elle [la NAEP] a indiqué, en novembre 1981, que 12,5 % seulement des élèves avaient obtenu des notes satisfaisantes en rédaction, alors que 75 % de ces mêmes élèves avaient obtenu de bons résultats pour les questions à choix multiple, appelant une réponse brève.» (Bouchard, 1983, p. 122)

L'objet de notre recherche consiste à mettre au point un dispositif qui permettra d'identifier les processus cognitifs disponibles auxquels recourent les scripteurs des ordres postsecondaires.

Il importe donc que cet instrument soit articulé de façon à décrire le plus précisément possible les stratégies dont disposent ces scripteurs. Le modèle de Hayes et Flower (1983), quoiqu'il soit parfois complexe, paraît

---

2 Une stratégie est conçue comme la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif. «La stratégie a quelque chose d'intentionnel.» (Tardif, 1992, p. 23).

des plus adaptés pour répondre à notre besoin de recherche puisqu'il prend en compte le texte produit et la verbalisation à haute voix des sujets lors de la rédaction de leur texte.

Dans un premier temps, nous présentons les principaux processus cognitifs impliqués en production de textes sur la base des travaux de Hayes (1990), de Hayes et Flower (1983, 1986, 1987), de Bereiter et Scardamalia (1986, 1987), de Durst (1989), de Gagné (1985) et de Deschênes (1988). Nous nous arrêtons sur les processus de planification, de rédaction et de révision de textes pour ensuite décrire les types de configuration de scripteurs établis par Hayes et Flower (1983). Nous apportons ensuite les diverses positions adoptées à l'égard de la méthode procédurale et nous exposons enfin les diverses composantes du dispositif d'évaluation que nous avons conçu.

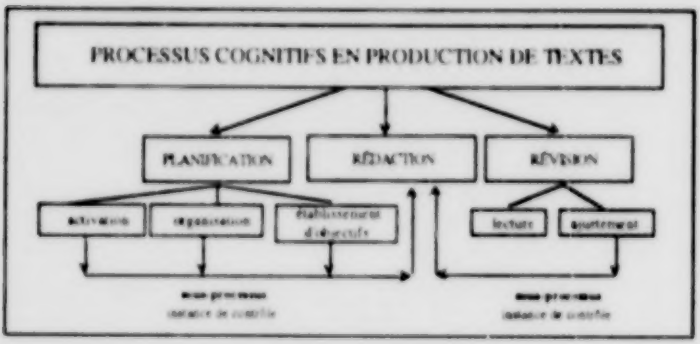
1. Les processus cognitifs en production de textes

Toute production de textes sous-tend le recours à des stratégies cognitives de mise en texte. À partir de son projet d'écriture, le scripteur doit d'abord activer ses idées, les mettre en ordre et se donner des objectifs de communication afin de rédiger un texte de la plus haute qualité possible. La mise en texte doit aussi être suivie d'une révision du texte produit.

Ces stratégies cognitives ne s'appliquent pas obligatoirement de façon linéaire, car en cours de rédaction, des sous-processus de planification et de révision demeurent disponibles au scripteur. Ainsi, même si la mise en texte repose sur une planification préalable, les idées générées en cours de rédaction et disponibles dans la mémoire à court terme peuvent venir enrichir le texte, tout comme la révision peut aussi s'effectuer d'un paragraphe ou d'un épisode à un autre lors de la rédaction. Le recours à ces stratégies constitue la condition fondamentale, essentielle à la cohérence, à la lisibilité et à l'atteinte des objectifs que le texte poursuit à l'égard de ses futurs lecteurs.

Hayes et Flower (1983) ont modélisé l'ensemble des processus cognitifs requis en production de textes. Le schéma simplifié de la figure 1 précise que la tâche des scripteurs est circonscrite dans les trois grands processus que sont la planification, la rédaction et la révision.

Figure 1 — Les processus cognitifs en production de textes



Sous le processus de la planification, on identifie les sous-processus de l'activation des idées, de leur organisation et de l'établissement des objectifs de communication; sous celui de la révision, sont identifiés les sous-processus de la lecture et de l'ajustement du texte produit.

En production de textes, la réussite est fonction de la représentation de la tâche que détiennent les scripteurs. Cette représentation doit comprendre les divers processus relevés dans le modèle de Hayes et Flower (1983). À cet égard, Hayes (1990) soutient que les écarts de réussite s'expliquent d'abord par la définition de l'acte d'écrire que les scripteurs se donnent.

> «Ainsi, les différences de performance en écriture peuvent provenir des différentes définitions de tâches lesquelles reposent sur ce que les scripteurs pensent devoir faire plutôt que sur les différences relatives à l'habileté à accomplir la tâche.» (Hayes, 1990, p. 242).

1.1 La planification

Pour le scripteur, la planification consiste à dégager les informations inhérentes à la situation d'interlocution et disponibles dans sa mémoire à long terme pour ensuite les utiliser lors de la rédaction d'un plan sommaire. Un tel processus implique les connaissances que le scripteur détient à la fois sur la thématique, sur les caractéristiques de la situation énonciative et sur les stratégies de mise en texte (Hayes et Flower, 1987).

Le processus de planification se subdivise en trois sous-processus : l'activation, l'organisation et l'établissement d'objectifs.

1.1.1 L'activation

L'activation consiste, pour le scripteur, à récupérer en mémoire des informations relatives au sujet de rédaction et au genre du texte à produire. L'information est rappelée ou activée en chaînes associatives d'idées pour ensuite être vérifiée en fonction des paramètres du projet de texte. Certaines informations sont retenues; d'autres sont rejetées. Lorsqu'une information est rejetée, la chaîne associative d'idées se trouve brisée; le scripteur doit alors activer d'autres informations disponibles en mémoire pour structurer son projet de texte. Selon Hayes et Flower (1983), ce sous-processus d'activation permet aussi d'éviter les digressions : «Certains critères permettant d'achever la recherche en chaîne des idées s'avèrent nécessaires pour prévenir la confusion souvent associée à la rêverie.» (p. 8). Il faut mentionner que l'activation est un sous-processus qui peut interrompre les autres processus. Ainsi, un scripteur pourrait activer d'autres informations au moment où il rédige ou encore lorsqu'il révise le texte. L'activation est toujours présente et constamment susceptible d'être utilisée quelle que soit l'étape où est rendu le scripteur et quel que soit le processus mis en branle.

Les manifestations de l'activation se traduisent principalement par des notes de style télégraphique, par des fragments de phrase, des mots, etc. Ces quelques notes qui constituent les premiers éléments de la macrostructure du texte à produire guident le scripteur lorsqu'il procède à la rédaction.

Gagné (1985) relève, en ce qui a trait à l'activation, que tous les scripteurs ne génèrent pas ou n'activent pas une somme égale d'idées au cours d'une production de texte : les scripteurs non experts ont tendance à produire des textes plutôt courts, alors que les scripteurs experts présentent des textes beaucoup plus substantiels. Ces différences peuvent s'expliquer par la plus ou moins grande détention de connaissances déclaratives reliées à la fois à la thématique du texte à écrire ou aux règles d'écriture. En référence aux travaux de Scardamalia *et al.* (1982), Gagné fait remarquer que le scripteur non expert ne sait pas se donner des indices appropriés pour poursuivre son texte. Dans ce cas, on invoque la prédominance des règles de la

conversation orale où pour parfaire son discours le locuteur décode, en cours de conversation, les indices que lui fournit son interlocuteur. En production de textes, la réaction de l'interlocuteur est différée et les automatismes de la conversation orale sont ainsi d'un support insuffisant.

Scardamalia et Bereiter (1986) ajoutent que les jeunes scripteurs manifestent une certaine difficulté à atteindre un niveau d'abstraction suffisamment élevé pour n'activer que les idées essentielles au texte à produire. Ils ont tendance à rédiger un plan qui se différencie très peu d'un premier jet. À cet égard, ces mêmes auteurs identifient deux stratégies de recherche d'informations en mémoire. La première, dite recherche métamnésique, consiste à récupérer sur un sujet donné toute l'information disponible en mémoire, alors que la deuxième, la recherche heuristique, s'avère beaucoup plus sélective, en ce sens que la récupération de l'information en mémoire s'opère de manière plus circonscrite par le thème du texte et les objectifs poursuivis.

Au sujet de l'activation, Deschênes (1988) distingue le processus de la perception-activation de celui de la construction de signification. Le premier processus comprend l'appréhension de la tâche et de son contexte selon laquelle le scripteur traite toutes les informations relatives à la forme et au contenu du texte à produire. À cette première instance, il ne s'agit pas encore de l'activation des idées, mais bien de la détermination globale de la tâche en fonction du contexte où elle apparaît. L'activation des idées que Deschênes appelle «la recherche en mémoire des informations» (p. 85) est la deuxième activité de la perception-activation où cette fois le scripteur non seulement récupère en mémoire les idées générées par une thématique et un genre littéraire donnés, mais surtout construit une première représentation schématique du texte. De là s'amorce la troisième activité qu'est l'activation des informations et des schémas qui, à cette étape-ci du processus cognitif, ne sont que partiellement actualisés.

Le sous-processus de l'activation revêt une importance hautement particulière en production de textes, car il permet non seulement la récupération des informations logées en mémoire à long terme, mais aussi une première construction schématique des contenus à émettre lors de la production du texte. Pour bien cerner la compétence des scripteurs, il importe de

recueillir le maximum d'informations qui puissent permettre de dégager et d'évaluer la procédure cognitive qu'ils mobilisent au moment de cette activation des idées. La seule analyse du texte produit fournit très peu d'indication en ce sens et ne se prête qu'à l'inférence et à l'interprétation.

1.1.2 L'organisation

L'organisation est le deuxième sous-processus de la planification. C'est par l'organisation que les informations rappelées en mémoire sont disposées en un plan de traitement. Ce plan peut être linéaire et/ou hiérarchique. L'organisation s'exprime par un système de numérotation, de code alphabétique, de chiffres romains, etc. Il se peut qu'un scripteur organise par ailleurs les divers épisodes de son texte sans avoir à recourir à une pareille méthodologie.

À cette étape, Gagné (1985) soutient que le scripteur doit prendre en compte les destinataires pour qui le texte doit présenter des caractéristiques susceptibles de les faire accéder à une bonne compréhension. On reconnaît à cet égard les concepts de cohésion et de cohérence. Par cohésion, il faut entendre les liens entre les différentes propositions et phrases du texte. Elle est assurée par l'utilisation adéquate de la pronominalisation, des conjonctions et de la variété lexicale. La cohérence renvoie aux liens logiques devant s'établir entre les différentes sections du texte (paragraphe, épisodes, etc.). Le scripteur expert, selon Gagné (1985), parviendrait à une bonne organisation à la fois à l'intérieur de chacune des phrases du texte et tout au long de la structure d'ensemble du texte. Le maintien de la cohérence et de la cohésion, bien qu'il soit facilité par le sous-processus de l'organisation, est surtout assuré au moment de la mise en texte.

À ce sujet, Deschênes (1988) précise que le scripteur, après avoir sélectionné les idées pertinentes au thème du texte, organise des «configurations d'informations» (p. 87) déjà révélatrices de la macrostructure du texte à produire, ce qui suppose le recours à diverses activités cognitives.

> «L'organisation met en œuvre plusieurs types d'activités cognitives différentes : mise en relation, comparaison, classification, identification des éléments importants, arrangement global de ces éléments, formulation d'énoncés substitutifs exigeant la maturité des capacités cognitives et plusieurs stratégies pour en assurer le succès.» (Deschênes, 1988, p. 89).

Si lors de l'activation, le scripteur procède selon une recherche d'idées dite métamnésique, l'organisation est alors fort réduite, car un tel type de recherche ne consiste qu'à énumérer les informations disponibles en mémoire à long terme. Par ailleurs, le processus d'organisation s'avère beaucoup plus complexe dans les cas où le scripteur procède à une recherche heuristique lors de l'activation des idées. Ce mode plus sélectif de la récupération des informations oblige à une organisation plus systématique.

Comment les scripteurs agencent-ils les informations qu'ils activent lors de la planification? C'est aussi à une telle question que doit répondre l'analyse des compétences des scripteurs. Selon les procédures organisationnelles décrites auparavant, il y a lieu de préciser comment les scripteurs traitent les informations rappelées, afin de dépasser le seul constat de la richesse ou de la pauvreté des productions écrites des étudiants des ordres postsecondaires.

1.1.3 L'établissement des objectifs

Le processus de planification comprend également l'établissement d'objectifs. Au moment de l'activation, en plus de récupérer des informations concernant le thème du texte à produire, le scripteur arrête les critères qui lui permettront d'atteindre la qualité optimale du texte. Les objectifs du scripteur concernent généralement les caractéristiques de l'interlocuteur et le caractère du texte. En fait, l'établissement des objectifs concerne la compétence métalinguistique du scripteur; ces objectifs peuvent s'exprimer par des commentaires que s'adresse le scripteur pour résoudre un problème de transition entre deux épisodes, pour respecter des consignes de lisibilité, pour discuter l'efficacité du paragraphe d'introduction, etc. Les processus d'activation et d'organisation des idées du texte doivent s'effectuer en fonction d'un ensemble d'objectifs et de sous-objectifs qui s'organisent en réseaux hiérarchiques souples et qui peuvent être réajustés en cours de production de textes.

Pour Gagné (1985), l'établissement des objectifs est un processus plus englobant qui déborde les exigences imposées par l'interlocuteur et le caractère du texte. Elle avance qu'on retrouve trois types d'objectifs que peuvent se donner les scripteurs. Le premier type, qui caractérise les scripteurs

experts, consiste à élaborer des objectifs directement liés à la communication du sens. On parle alors d'objectifs sémantiques où la préoccupation du scripteur est centrée sur la macrostructure du texte à produire. Le deuxième type d'objectifs concerne la stratégie dite associative : le scripteur jette sur papier toutes les idées qu'il détient en mémoire au sujet d'une thématique donnée. Dans un tel cas, le texte se construit de manière plutôt aléatoire puisque chaque section qui le compose est apportée spontanément en cours d'écriture au détriment de la macrostructure du texte. Une telle stratégie d'établissement des objectifs entraîne des textes qui ressemblent davantage à une liste d'idées où la perspective d'ensemble échappe aux lecteurs. Le troisième type d'objectifs réfère à la structure de surface du texte où le scripteur concentre son attention sur l'évitement des erreurs («error avoidance») ; ceci l'éloigne de l'organisation d'ensemble du texte. Cette dernière stratégie caractérise les scripteurs non experts et ceux qui éprouvent des difficultés importantes en production de textes.

Deschênes (1988) parle plutôt de l'activité de gestion qui consiste non seulement à fixer les objectifs et les sous-objectifs mais aussi à recourir à un ensemble «d'activités cognitives» (id. p. 87) qui permettent aux scripteurs de gérer les buts qu'ils se sont fixés.

> «Il nous semble donc pertinent d'insérer ici une activité de gestion qui porte sur la détermination des buts et des sous-buts, de critères d'évaluation et de stratégies, de gestion de l'activité dans son ensemble selon les paramètres de la situation et certaines caractéristiques du scripteur.» (Deschênes, 1988, p. 88)

Chez le scripteur expert, l'établissement des objectifs s'exprime souvent par une «forme de plans parallèles» (Deschênes, 1988, p. 88) où le scripteur note ses objectifs en marge du plan du texte. Ils peuvent concerner les caractéristiques de l'interlocuteur, le genre littéraire, etc.

Définir des objectifs lors de la planification fait appel à des processus cognitifs supérieurs que les élèves du primaire n'utilisent que très peu. Hayes et Flower (1981, in Scardamalia et Bereiter, 1986) précisent que les élèves de 4e année de l'ordre primaire ne parviennent pas encore à planifier leur texte en déterminant des objectifs. En général, le plan prend la forme du premier jet. À partir de productions d'élèves de 6e année, bien que le plan se distingue nettement du premier jet, Hayes et Flower relèvent que

l'établissement des objectifs n'apparaît que de manière occasionnelle lors de la planification du texte. Chez des adultes non experts, les protocoles de planification affichent parfois l'expression d'objectifs généraux mais jamais de sous-objectifs. Seuls les adultes experts articulent des objectifs et des sous-objectifs au moment de la planification. Pour Hayes et Flower (1987), la planification, chez les scripteurs experts, révèle une ramification complexe de l'information récupérée en mémoire et organisée selon l'établissement de réseaux d'objectifs et de sous-objectifs.

> « Ainsi, même si les jeunes élèves (6e année) peuvent formuler des objectifs et occasionnellement y faire allusion, les objectifs ne paraissent pas partie intégrante du processus de planification. Les données des protocoles d'adultes non experts présentent plus de références aux objectifs qui ne s'avèrent pas toutefois des entités symboliques très fonctionnelles comme ce peut être le cas chez les experts; on note aussi l'absence de formulation de sous-objectifs. » (Scardamalia et Bereiter, 1986, p. 789).

Dans le même sens, Gombert (1990) soutient que les scripteurs non experts «paraissent avoir des difficultés à produire des buts élaborés et à anticiper les besoins des lecteurs» (p. 217).

La planification s'avère un processus cognitif incontournable en production de textes. En fait, c'est au moment de la planification que le scripteur construit la première représentation de la tâche sur la base d'un ensemble d'objectifs et de sous-objectifs hiérarchisés, organisés en réseaux et non pas seulement listés les uns à la suite des autres. Ces réseaux s'agencent en une structure dynamique toujours modifiable en cours de rédaction.

La détermination de la situation d'interlocution, l'activation ou la la récupération des idées relatives au contexte et à la thématique procurent au scripteur les matériaux de base nécessaires à la première élaboration de la vue d'ensemble du texte à produire. L'organisation de tous les éléments activés constitue le deuxième sous-processus par lequel le scripteur élabore une première structure du texte. Cette organisation des idées sera d'autant plus précise que l'activation des idées aura été sélective. Une procédure débridée (métamnésique) lors de l'activation des idées rend plus difficile l'organisation d'ensemble du texte. Pour satisfaire aux intentions d'écriture du scripteur, la planification du texte doit aussi s'articuler autour de l'élaboration d'objectifs et de sous-objectifs susceptibles d'engendrer chez les lecteurs éventuels les réactions attendues.

1.2 La rédaction

La rédaction est le processus par lequel le scripteur produit un texte écrit en adéquation avec les informations logées dans sa mémoire et transcrites dans son plan. Ainsi, la rédaction s'effectue selon des décisions prises précédemment lors du processus de planification.

Par la rédaction, le scripteur transpose à l'écrit toutes les diverses informations qu'il a récupérées en mémoire, qu'il s'agisse des données relatives au thème ou de celles qui concernent la structure du texte. Hayes et Flower (1983) mentionnent que les informations en mémoire doivent être emmagasinées selon des structures propositionnelles sans que la mise en forme linguistique soit achevée. Par exemple, une proposition pourrait être la structure suivante : [(concept A) (relation B) (concept C)]. La rédaction implique par ailleurs que les propositions soient correctement écrites selon les conventions de la langue.

Après avoir précisé que la rédaction consiste à transposer par écrit le plan du texte antérieurement élaboré en fonction de différents objectifs d'écriture, Gagné (1985) relève quatre habiletés que le scripteur doit maîtriser en cours de production de textes. Ce sont l'attention portée aux habiletés motrices, l'attention accordée aux mécanismes d'écriture, la présence de supports externes efficaces pour maintenir la cohésion et le recours à des stratégies efficaces pour résoudre des blocages en cours de production.

Étant donné que la première habileté ne devrait plus concerner les scripteurs du deuxième cycle de l'ordre primaire, nous pouvons prendre pour acquis que le scripteur des ordres postsecondaires a depuis longtemps automatisé ces habiletés graphomotrices et que les éléments de cet ordre ne devraient plus interférer sur sa production de textes.

Il en va tout à fait autrement de la deuxième habileté, celle de l'automatisation des mécanismes d'écriture (orthographe lexicale et grammaticale, ponctuation). Gagné relève dans la littérature que les scripteurs non experts de l'ordre collégial accordent une attention toute particulière aux aspects orthographiques, à la ponctuation et au choix des mots en cours de production de textes et que les scripteurs experts auraient automatisé ces habiletés et seraient plus disponibles au développement sémantique du texte.

Chez le scripteur non expert, le maintien de la cohésion en cours de production de texte repose sur la lecture fréquente des passages précédemment écrits alors que le scripteur expert peut davantage s'exempter de ces retours en arrière. À cet égard, la recherche d'Atwell (1981) que cite Gagné (1985) est particulièrement révélatrice. En créant une situation expérimentale où les scripteurs ne peuvent relire les passages antérieurs du texte écrit, Atwell observe que les scripteurs experts parviennent à maintenir un bon niveau de cohésion alors que, dans les mêmes conditions, les non-experts produisent des textes désorganisés dans lesquels les critères de cohésion et de cohérence ne sont pas respectés. Les scripteurs non experts ne rédigeraient pas leur texte avec une représentation mentale suffisamment élaborée de la macrostructure du texte, de sorte qu'ils devraient constamment procéder à des lectures des propositions, des phrases et des épisodes préalablement rédigés. Ceci dit, il ne faudrait pas inférer que le premier jet puisse prendre la forme du texte final. La recherche d'Atwell (1981) permet seulement d'observer que, dans le contexte où une contrainte est adjointe à la production de texte, les scripteurs experts réussissent à maintenir, à l'étape du brouillon, une cohésion et une cohérence adéquate, ce que ne peuvent accomplir les non-experts. Chez n'importe quel scripteur, la révision du texte s'impose et constitue une condition essentielle à l'élaboration du texte définitif. [3]

En dernier lieu, Gagné (1985) indique que devant certains blocages que peut provoquer la rédaction du texte, les scripteurs experts disposent de stratégies. Ainsi, ces scripteurs se donnent des règles qui permettent de résoudre ces blocages en cours d'écriture; par exemple, devant des moments de panne, ils vont s'imposer de continuer à écrire («When stuck, write.» Gagné, 1985, p. 217) plutôt que de recourir à des règles provenant parfois d'un enseignement inapproprié spécifiant qu'un bon essai comporte obligatoirement trois ou quatre idées importantes. Dans ce cas, les scripteurs sont davantage orientés à satisfaire une exigence extérieure qu'à construire eux-mêmes les composantes de leur texte.

---

[3] Au sujet de la révision, Jean-Paul Sartre dans «Les lettres au Castor et à quelques autres. 1940-1963» précise sa procédure: «Je fais un brouillon à la plume, je le corrige, je le tape, je corrige à la plume le brouillon tapé et je tape le brouillon corrigé.»

Sans reprendre toutes et chacune des composantes de la planification et de la rédaction, Hayes et Flower (1983) reconnaissent une certaine relation entre ces processus. En fait, trois conséquences découlent de la planification.

Premièrement, on observe que la séquence des idées écrites durant la planification est sensiblement celle qu'on retrouve dans le texte. Ainsi, il paraîtrait que le processus de planification puisse libérer la régulation de la formulation des idées au moment du processus de rédaction. «L'ordre des sujets dans le plan rédigé est très près de celui du texte. Le processus de planification tend à contrôler le processus de rédaction.» (Hayes et Flower, 1983, p. 47).

Deuxièmement, quand le scripteur rédige des propositions du texte, il déborde des idées qu'il avait établies lors de la rédaction du plan. Le processus de rédaction permet ainsi d'ajouter des idées nouvelles au plan déjà établi qui est ici considéré comme point de départ. «Lorsque les propositions formelles du texte sont rédigées, les scripteurs emploient largement les sujets retenus au plan. Le processus de rédaction prend alors en compte le plan en tant qu'*input* sur lequel les scripteurs construisent le texte.» (Hayes et Flower, 1983, p. 47).

Troisièmement, on note que la rédaction du texte peut conduire le scripteur à modifier le plan précédemment élaboré. En conséquence, la rédaction aurait aussi un rôle d'ajustement quant à l'activation et à l'organisation des idées du texte. «La rédaction des propositions conduit le scripteur à modifier son plan écrit. Le processus de rédaction tend alors à exercer un contrôle sur celui de la planification.» (Hayes et Flower, 1983, p. 47).

Ce qu'il faut retenir de ces mises en relation des processus de planification et de rédaction ne concerne pas seulement les effets réciproques de ces deux processus, mais surtout leur imbrication qui est telle que, lors de la planification, la rédaction est déjà pressentie par le scripteur et que lors de la rédaction, la planification est constamment réinvestie.

Au sujet du processus de rédaction, Deschênes (1988) distingue la linéarisation de la rédaction-édition, que nous appelons rédaction-ajustement. Pour lui, la linéarisation assurerait le passage entre «la représentation globale du texte» (p.89) et la mise en mots du texte (microstructure).

> «Les propositions sémantiques sont constituées de signifiés. Ceux-ci doivent être transformés en signifiants et mis en mots avant de donner lieu à la construction de propositions syntaxiques qui seront transcrites et constitueront le texte lui-même.» (Deschênes, 1988, p. 89)

Alors que la linéarisation permet une représentation globale de la macrostructure du texte en ses différentes composantes propositionnelles, la rédaction-ajustement est le processus par lequel cette macrostructure est transcrite selon les règles de la langue écrite. La rédaction-ajustement est aisée si le scripteur détient des automatismes graphomoteurs. Dans le cas contraire, il y a surcharge cognitive : ceci nuit à la récupération des informations nécessaires à la construction du texte. Hayes et Flower (1986) reconnaissent cette distinction entre la linéarisation et la rédaction. Pour eux, la linéarisation consiste à transposer sur la séquence linéaire de l'écriture un matériel conceptuel généralement organisé en unités spatiales et hiérarchiques. Chez le scripteur expert, cette transposition est facilitée par l'acquisition d'automatismes orthographiques, par la disponibilité d'un répertoire de stratégies linguistiques, par la possibilité de traiter simultanément les contraintes du code et la construction du sens.

Pour Deschênes (1988), par ailleurs, le processus de l'ajustement qui consiste à réviser le texte et à apporter des modifications en cours d'écriture est fusionné au processus de rédaction. Il s'agit en fait de l'instance de contrôle d'ajustement que propose le modèle de Hayes et Flower (1983).

Selon Bereiter et Scardamalia (1987), la rédaction est soumise à deux modèles procéduraux : le premier caractérise les scripteurs débutants ou non experts; le deuxième, les scripteurs experts. Les non-experts ont recours à une procédure qui consiste à produire un texte par l'énumération des idées que le thème et le genre littéraire suggèrent. Il s'agit du modèle de «l'énumération des connaissances» («Knowledge telling»). Selon cette procédure, le scripteur rédige un texte plutôt descriptif dans lequel il enchaîne les diverses idées qu'il a activées à propos d'une thématique donnée. En fait, il rédige tout ce qu'il peut connaître sans pour autant se conformer au genre littéraire demandé et sans vraiment procéder à des mises en relation des différentes idées qui forment le texte. Ces textes prennent souvent l'allure d'un plan où les idées ne sont que très peu développées au profit d'une simple énumération. Cette procédure s'avère être très près de l'énonciation orale : le discours s'organise au fur et à mesure de l'activation des idées.

> «Ceci maintient la forme directe du langage oral et n'implique pas tellement la planification ou l'établissement des objectifs tout comme c'est le cas de la conversation » (Scardamalia et Bereiter, 1987, p. 9).

Les scripteurs experts, quant à eux, ont recours à la procédure de la «transformation des connaissances» («Knowledge transforming») qui consiste non seulement à générer les idées propres à une thématique, mais surtout à organiser cette information de telle sorte que les schémas de connaissances des scripteurs soient modifiés. Ainsi, la production de textes soumise à des objectifs d'argumentation, de comparaison, de mises en relation, etc. entraîne les scripteurs à dépasser la simple énumération pour parvenir à des constructions de significations non encore disponibles avant la rédaction du texte.

> «Lors de ce processus, les scripteurs semblent non seulement considérer les modifications dans le texte mais aussi celles qui se rapportent à ce qu'ils veulent exprimer. Ainsi la rédaction peut intervenir dans le développement de leurs connaissances » (Scardamalia et Bereiter, 1987, p. 9).

Les scripteurs experts procèdent selon les deux modèles; le premier s'apparente aux activités de la planification du texte et le deuxième caractérise le processus de rédaction. À cet égard, Deschênes (1988) précise que

> «Si l'écriture reflète le langage oral, les habiletés du premier type doivent être transférées pour s'appliquer au second. Il faut maîtriser les conventions propres du langage écrit et acquérir le langage propositionnel qui est plus objectif, plus explicite et indépendant du contexte » (Deschênes, 1988, p. 92).

C'est ainsi qu'on peut admettre que le processus de rédaction, en plus d'impliquer des automatismes, des stratégies, s'appuie sur celui de la planification et nécessite le recours du sous-processus de l'ajustement que nous explicitons plus en détail dans les lignes qui suivent.

1.3 La révision

La révision sert au scripteur à vérifier la qualité du texte produit. Elle comprend le repérage et la correction des erreurs tant sur le plan de l'orthographe lexicale ou grammaticale que pour l'exactitude du sens transmis. Pour Hayes et Flower (1983), la révision comprend deux sous-processus, «reading» et «edition» que nous traduisons respectivement par lecture et ajustement.

La lecture est le sous-processus par lequel le scripteur lit son texte pour déceler des erreurs et éventuellement les corriger. Cette lecture s'effectue en comparant le texte rédigé aux propositions du plan préalablement établi et aux objectifs que le scripteur s'était donnés.

La révision par lecture de texte doit être soutenue par une définition de tâche que se donne le scripteur. Sans ce savoir, il demeure passif devant sa propre révision en ce sens qu'il ne recherche pas les transformations à apporter au texte — ne sachant pas sur quoi diriger sa recherche — pour ne laisser place qu'aux corrections qui «sautent aux yeux». Cette définition que se donne le scripteur doit prendre en compte les objectifs, les critères et les contraintes liés au texte. Sur la base de cette définition de la tâche de révision, le scripteur cible la qualité de la structure d'ensemble du texte ainsi que celle des divers passages qui le composent. Cette évaluation implique que le scripteur puisse percevoir et définir avec une certaine précision le ou les problèmes que comporte le texte. Hayes, Flower *et al.* (1987) soutiennent ici que le scripteur doit détenir un bagage de connaissances déclaratives et procédurales qui permet une juste représentation des problèmes; selon la compétence des scripteurs, cette représentation est plus ou moins précise. À un premier niveau, la perception des problèmes demeure partielle et se limite à la seule détection des erreurs du texte, alors qu'à un niveau supérieur, les problèmes sont non seulement détectés mais aussi corrigés.

> «Les problèmes de représentation varient en spécificité ou selon l'exactitude de leur définition. À la limite inférieure des possibilités de définitions de problème, se retrouvent les simples détections d'erreurs — le réviseur reconnaît l'existence d'un problème — mais la nature exacte de ce dernier n'apparaît pas clairement (i.e. "Ça ne fonctionne pas correctement ici") » (Hayes, Flower et *al.*, 1987, p. 187).

L'étape suivante consiste à adopter une stratégie en réponse aux difficultés du texte. La stratégie des scripteurs non experts est d'ignorer momentanément un passage ou une section du texte qui pose problème pour différer la correction à une deuxième ou à une troisième lecture du texte. Lors de ces relectures, le scripteur tente de trouver toutes les informations nécessaires à la correction des difficultés identifiées en première lecture. Dans bien des cas, cette deuxième stratégie de recherche d'informations conduit le scripteur non pas à apporter la correction appropriée, mais à réécrire le passage qui fait problème. D'autre part, le scripteur expert, qui esquisse

déjà une solution au moment de la détection des erreurs, dispose d'un système de règles et de procédures de résolution de problème qui lui permettent d'effectuer les corrections sans devoir procéder à la réécriture du texte ou de l'un ou l'autre de ces passages.

Le sous-processus de l'ajustement sert pour la correction du texte. «Son objectif est de détecter et de corriger les erreurs relatives aux règles d'écriture, aux inexactitudes de sens et d'évaluer le texte produit selon les objectifs établis.» (Hayes et Flower, 1983, p. 10). Alors que le sous-processus de lecture du texte est consécutif à la rédaction, celui de l'ajustement s'effectue en cours de rédaction. L'ajustement peut être compris comme une pratique d'autorégulation du texte où le scripteur fait des choix relatifs au vocabulaire, à la syntaxe, au sens, etc. au moment même de la rédaction.

Hayes, Flower *et al.* (1987) précisent que la tâche de révision n'est pas définie de la même manière par les scripteurs experts et par les scripteurs non experts. Ces premiers conçoivent la révision comme une tâche globale où tout le texte est d'abord lu afin de délimiter des objectifs qui vont guider la révision. Les non-experts situent la révision au niveau de chacune des phrases où les objectifs de révision concernent chacun des mots et chacune des propositions sans que la structure du texte ne soit pour autant corrigée. Hayes (1990), d'autre part, cite la recherche de Faigley et Witte (1983) qui observent que des scripteurs non experts de l'ordre collégial apportent 12 % en moyenne de modifications à la construction du sens du texte, alors que des scripteurs experts de même niveau en apportent 25 %; des adultes rompus à la rédaction modifient 34 % des propositions du texte.

Les stratégies de révision sont aussi identifiées par Gagné (1985). Pour les scripteurs non experts, la première caractéristique qu'elle relève réside dans le fait que ces scripteurs, même s'ils détiennent les connaissances déclaratives nécessaires à la correction de certaines erreurs de leur texte, ne parviennent pas à les détecter et, en conséquence, à apporter les corrections qui s'imposent. En deuxième lieu, elle note qu'au moment de la révision, les scripteurs non experts portent leur attention sur des éléments de surface, alors que les scripteurs experts effectuent leur révision en fonction de la structure sémantique du texte. Nous retrouvons ici des stratégies de révision conséquentes au type d'objectifs que se sont donnés

des scripteurs de compétence différente. Gagné rejoint ainsi les conceptions de la révision de Hayes, Flower *et al.* (1987) qui conçoivent qu'une révision efficace repose sur une définition précise de cette tâche que se donne le scripteur. Ceci fait dire à Deschênes (1988) que la révision implique nécessairement les connaissances syntaxiques et métalinguistiques.

> «Si le scripteur ignore ou ne peut appliquer la plupart des conventions du langage écrit ou s'il méconnaît ce qui rend un texte facilement compréhensible, il est privé de critères importants pour évaluer sa production» (Deschênes, 1988, p. 90).

On serait porté à croire que les scripteurs non experts révisent davantage leur texte puisqu'ils produisent plus d'erreurs que les scripteurs experts. Il n'en est rien selon Gagné (1985) qui affirme que les scripteurs experts révisent davantage que les scripteurs non experts. En revanche, si la thématique du texte s'avère facile à développer en ce sens qu'elle réfère à un bagage similaire de connaissances antérieures chez les deux groupes de scripteurs, la quantité de corrections apportées au texte ne distingue pas les experts et les non-experts.

Comme nous le signalons plus haut, le scripteur peut utiliser les sous-processus de planification et de révision en cours de rédaction. À l'instar de Garcia-Debanc (1990), nous pouvons admettre que

> «Le modèle se présente sous la forme d'un système, dont les éléments sont interdépendants. *En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement.* Au contraire, l'analyse des protocoles montre que, si certaines opérations sont dominantes à certains moments du processus d'écriture (générer plutôt vers le début, éditer plutôt à la fin...), le scripteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre les différents niveaux. [...] En effet, ces trois classes d'opérations sont sous l'égide d'une instance de *contrôle* qui en commande l'enchaînement» (Garcia-Debanc, 1990, p. 27).

L'instance de contrôle («monitoring»), qui est définie par Hayes et Flower (1983) comme une interruption du processus de rédaction pour procéder à des tâches de planification et de révision, est inhérente à la production de textes. Durst (1989) resitue l'instance de contrôle au sein des fonctions métacognitives, car elle implique une réflexion et des prises de décisions sur l'ensemble de la structure du texte à produire. «L'instance de contrôle qui apparaît dans la théorie de la production de textes est une sorte

de chef exécutif métacognitif qui coordonne et délègue la responsabilité à travers les différents processus d'écriture.» (Durst, 1989, p. 341).

Nous pouvons donc considérer que la production de textes requiert le recours à ces processus; dans les cas où l'un ou l'autre de ceux-ci fait défaut, le texte peut montrer des incohérences ou encore présenter les caractéristiques d'un premier jet. Dès lors, il ressort que la production de textes nécessite des activités cognitives complexes dont la maîtrise assure la compétence du scripteur. L'évaluation de la maîtrise de la langue écrite ne peut échapper à l'identification des processus cognitifs investis lors de la production de textes. Produire un texte reste en quelque sorte une tâche de résolution de problèmes où le scripteur déploie des stratégies, récupère de l'information en mémoire, mobilise ses schémas de connaissances, réajuste son premier jet, etc. Ne pas cerner les stratégies des scripteurs empêche non seulement une juste évaluation de leur compétence en production de textes, mais surtout le développement d'un enseignement adéquat de la langue écrite.

Par ailleurs, les stratégies peuvent varier d'un scripteur à un autre. Les divers processus peuvent être appliqués dans des séquences différentes ce qui entraîne, selon Hayes et Flower (1983), des configurations spécifiques de scripteurs. Ces séquences sont établies selon des règles que le scripteur se donne lors de la production de textes. Il peut privilégier l'un ou l'autre des processus avant, pendant et après la production de texte.

2. Les différentes configurations de scripteurs

Tout scripteur recourt aux processus de production de textes que nous venons de décrire. Selon l'importance qu'il accorde à l'un ou l'autre de ceux-ci et selon la séquence dans laquelle ils apparaissent (instance de contrôle), différentes configurations de scripteurs peuvent être décrites. Toutes ces stratégies peuvent être considérées comme fonctionnelles dans la mesure où tous les processus qui les composent sont maîtrisés et appliqués. Un scripteur non expert pourrait présenter les caractéristiques de l'une ou l'autre configuration, en démontrant toutefois un manque de consolidation de l'un ou l'autre ou de l'ensemble des processus impliqués dans la production de textes. Voici maintenant les quatre configurations décrites par Hayes et Flower (1983).

2.1 Première configuration: «Pas à pas» («Depth first»)

La configuration «pas à pas» est celle dans laquelle le scripteur tente de produire une première phrase parfaite et ensuite d'enchaîner une autre phrase parfaite dans la poursuite de la précédente et ainsi de suite pour le reste de la production. La rédaction et la révision sont ici privilégiées au processus de planification.

En cours de rédaction, une nouvelle information peut venir à l'esprit du scripteur. Devant cette situation, celui-ci choisit de réviser la phrase qu'il est en train d'écrire en fonction de cette information nouvelle. La révision peut commander le recours au processus d'organisation d'où peut émerger aussi un nouvel élément. Dans ce cas, le scripteur rédige ce nouvel élément avant de passer à une autre phrase. La mise en forme du texte (rédaction) peut à son tour provoquer le sous-processus d'activation ce qui nécessite l'établissement d'un objectif d'organisation pour disposer sur-le-champ de la nouvelle information activée. Enfin, l'activation d'éléments nouveaux n'apparaît qu'en cas d'insuffisance d'information au cours de la rédaction d'une phrase.

Il faut noter que pour cette première configuration, le scripteur est déjà engagé dans le processus de rédaction et que l'activation, l'organisation et l'établissement d'objectifs qui sont des sous-processus de la planification ne sont utilisés qu'après le début de la rédaction.

2.2 Deuxième configuration: «Premier jet et révision»

La configuration «premier jet et révision» concerne les scripteurs qui rédigent un premier jet sans effectuer de révision en cours de production. Ce n'est qu'après la rédaction complète du brouillon qu'ils révisent leur texte.

Une telle configuration laisse apparaître un plus grand recours au processus de planification que la précédente. Ici le scripteur récupère de l'information en mémoire; ceci active de nouveaux éléments qu'il organise afin de continuer la rédaction. Après avoir disposé cette nouvelle information, le scripteur procède à la rédaction.

En cours de rédaction, il peut aussi constater qu'il apporte trop peu d'informations par rapport à ses objectifs : il active alors de nouveaux éléments. Lorsque le premier jet ainsi produit est satisfaisant, le scripteur procède à la révision finale du texte. Dans ce cas, la révision ne vient pas interrompre le processus de rédaction et l'activation de nouveaux éléments s'avère le sous-processus le plus utilisé en cours de rédaction.

2.3 Troisième configuration: «Le parfait premier jet»

La stratégie globale de la configuration «le parfait premier jet» consiste à produire un premier jet sans faille; ceci veut dire qu'aucun brouillon n'est effectué et que le scripteur apporte une insistance particulière au processus de planification.

Lors de la planification du texte à produire, devant l'insuffisance d'informations, le scripteur active de nouveaux éléments. Dès qu'il évalue qu'il détient suffisamment d'informations pour produire le texte, il organise en plan l'information détenue. Advenant le cas où un élément nouveau est produit lors du processus de rédaction du plan, le scripteur révise la partie du plan qu'il est en train d'écrire. Enfin, sur la base d'un plan soigneusement élaboré, il tente de rédiger dans un seul jet le texte à produire. La révision est tout compte fait presque inexistante chez le scripteur qui procède selon cette configuration.

2.4 Quatrième configuration: «Le brouillon, le propre»

Le scripteur qui recourt à la configuration «le brouillon, le propre» élabore d'abord un plan, rédige ensuite un brouillon complet qu'il révise enfin. Cette stratégie correspond à la précédente pour l'application des deux premiers processus (activation et organisation). Ici, cependant, le scripteur complète le plan avant de procéder à la rédaction, alors qu'à la configuration précédente, le plan l'amenait directement au texte définitif, dès le premier jet.

Le manque d'informations incite le scripteur à activer de nouveaux éléments lors de la planification du texte à produire. Lorsqu'il récupère suffisamment d'informations pour produire le texte, il l'organise de façon à pouvoir rédiger un plan. Dès que le plan est complété, le scripteur rédige le texte, puis révise enfin le texte produit.

À noter que Hayes et Flower (1983) ne hiérarchisent pas ces quatre configurations de production de textes. Le scripteur expert peut appartenir à l'une ou à l'autre de ces catégories; ce qui le caractérise, c'est la grande maîtrise des processus qui sont prédominants dans chacune des configurations. Ainsi, un scripteur expert dont la configuration serait du type trois ou quatre investirait davantage lors du processus de planification au point de réaliser un premier jet presque parfait ou de rédiger un brouillon suffisamment élaboré pour procéder ensuite à la rédaction du texte final. Le scripteur non expert peut aussi appartenir à l'une ou l'autre de ces configurations sans toutefois en maîtriser tous les processus qui la caractérisent. Il ne faut donc pas concevoir ces configurations dans un ordre hiérarchique; tout scripteur privilégie divers processus de production de textes, ce qui ne signifie pas pour autant que ces processus soient bien intégrés ni surtout qu'ils soient mis en œuvre de manière adéquate.

3. Techniques d'évaluation : les méthodes procédurales

Dans le cadre de la présente section de la recherche, nous n'avons pas retenu les modèles qui procèdent selon l'analyse des textes produits, car une telle méthodologie oblige à inférer les processus cognitifs du scripteur en cours de rédaction. Nous nous en remettons plutôt à une technique relevant du modèle procédural, à savoir la technique des protocoles de verbalisation de la pensée à haute voix. Nous pourrons toutefois disposer des données émanant de la correction des textes puisqu'une telle procédure est utilisée lors de l'étude de l'appropriation linguistique des sujets (voir deuxième chapitre). Avant de présenter plus en détails notre technique d'analyse, nous proposons une revue des principaux modèles procéduraux d'analyse des stratégies mobilisées en cours de production de textes. Ces modèles peuvent se regrouper sous quatre types d'approches : les protocoles comportementaux, les rapports rétrospectifs, les rapports directs et les protocoles de la pensée à haute voix.

3.1 Les protocoles comportementaux

Recourir à des protocoles comportementaux («behavior protocols») consiste à noter tout ce que les sujets qui sont en situation de production de textes peuvent faire et manifester de manière non verbale. Malgré leur intérêt, les protocoles comportementaux ne donnent pas directement accès aux

processus cognitifs utilisés en cours de tâche. Ils témoignent généralement de certains états émotifs du sujet (difficulté à trouver des idées, des formulations; autosatisfaction ou mécontentement devant la rédaction d'un épisode, etc.). Une telle méthode oblige l'expérimentateur à inférer les processus cognitifs du scripteur. Dans la majorité des cas, cette méthode peut nous informer des difficultés rencontrées par le sujet sans pour autant fournir la solution cognitive que le sujet a pu mettre en branle.

3.2 Les rapports rétrospectifs

Pour établir des rapports rétrospectifs («retrospective reports»), on demande aux sujets qui viennent d'écrire un texte de verbaliser sur ce qui s'est passé en cours d'écriture. Selon Ericsson et Simon (1984), le rapport rétrospectif, s'il se fait immédiatement après la tâche, présente une grande efficacité quant à la prise de connaissance du processus cognitif mobilisé en cours de tâche. Il demeure toutefois que le sujet peut, au moment du rappel de son processus, puiser dans la mémoire à long terme pour faire état de processus qu'il connaît sans qu'ils n'aient été mobilisés pendant la réalisation de la tâche. Les rapports rétrospectifs peuvent ainsi comporter des informations complémentaires, non utilisées en cours de tâche. Lors du rappel, il est aussi possible que le sujet active de nouvelles informations sur la thématique d'écriture et qu'il rapporte la procédure qu'il aurait pu utiliser plutôt que de rapporter comment il a procédé pour produire son texte.

> «Une deuxième structure cognitive rapportée consiste à délimiter l'information qui a été avancée lors de la rédaction d'un épisode spécifique de celle qui a été acquise antérieurement ou après qu'elle ait été associée à cette rédaction.» (Ericsson et Simon, 1984, p. 19).

3.3 Les rapports directs

Les rapports directs («directed reports» ou «specialized probing») consistent à informer les sujets des aspects particuliers qui intéressent le chercheur quand les sujets sont en production de textes. Généralement, l'examinateur questionne le sujet en fonction d'une hypothèse précise de recherche; la totalité du processus cognitif n'est pas visée par ce type de rapport. De plus, cette méthode présente l'inconvénient d'induire chez le

sujet les réponses qu'attend l'examinateur; il y a risque ainsi de s'éloigner des véritables processus mobilisés en cours de production de textes.

> «Alors, l'examen verbal peut être conduit de manière telle qu'il amène les sujets à induire les informations qui relèvent spécifiquement des hypothèses que nous voulons vérifier. Afin d'aider les sujets à recouvrer en mémoire l'information désirée et à produire la plus grande exactitude lors de leurs verbalisations, le questionnement ou l'examen verbal contient souvent de l'information contextuelle » (Ericsson et Simon, 1984, p. 21).

3.4 Les protocoles de la pensée à haute voix

Par le recours à la technique des protocoles de la pensée à haute voix («thinking aloud protocols»), on demande au sujet de dire tout haut ce qui lui vient à l'esprit lorsqu'il produit son texte. Ericsson et Simon (1984) reconnaissent trois niveaux de verbalisation lors de la réalisation de la pensée à haute voix. Il y a celui de la simple verbalisation de la pensée en cours de tâche, celui où le sujet doit non seulement verbaliser sa pensée mais aussi en expliquer le contenu et celui où le sujet doit expliquer le processus de sa pensée par l'émission de ses hypothèses ainsi que des motifs à la base de ces hypothèses. Garner (1988), par ailleurs, soutient aussi que le protocole de la pensée à haute voix favorise l'émergence des stratégies utilisées en cours de production de texte. Dans le cadre de notre expérimentation, nous recourons au premier niveau de verbalisation.

4. Critique de la méthode procédurale

Malgré leurs différences, ces modèles d'analyse relèvent tous de la méthode procédurale («process tracing»); ils se situent en opposition aux modèles cybernétiques input-output dans lesquels les caractéristiques du texte produit ne permettent qu'une inférence sur le processus cognitif mobilisé. Quatre arguments militent en faveur de la méthode procédurale qui, par ailleurs, s'attire aussi certaines critiques.

4.1 Aspects positifs de la méthode procédurale

En premier lieu, les divers modèles qui se rattachent à cette méthode sont beaucoup plus susceptibles de rendre compte des stratégies cognitives impliquées en production de textes que ne peuvent le faire, par ailleurs, les

méthodes d'observations input-output qui conduisent nécessairement le chercheur à inférer ou à dégager de manière interprétative les processus cognitifs qui ont dû être déployés lors de la production du texte.

En deuxième lieu, les diverses informations que permet de prélever la méthode procédurale sont beaucoup plus riches que celles recueillies par tout autre dispositif d'observation, car pour une page d'écriture, il est possible, dans certains cas, d'obtenir deux, trois, quatre, *n* pages de verbalisations à haute voix.

En troisième lieu, les différents modèles de la méthode procédurale permettent de dégager la séquence chronologique ou l'ordre dans lequel se présentent les divers processus ou sous-processus lors de la production de texte, séquence qu'il est très difficile de dégager à partir de la seule production finale du texte.

Quatrièmement, la méthode procédurale ne nuit en rien à l'analyse du texte produit. À l'inverse, ne disposer que du texte ne rend pas complètement compte des processus cognitifs actualisés par le scripteur. Hayes, Flower *et al.* (1987) soutiennent par ailleurs qu'il y a correspondance entre la qualité du texte produit et la nature des processus cognitifs utilisés par le scripteur. Ainsi, les données révélées par la méthode procédurale corroborent celles que procure l'analyse du texte et elles comportent l'avantage de donner accès à l'identification des processus cognitifs du scripteur ce que ne peut rendre l'analyse du texte.

> «Ces données des textes nous autorisent à vérifier nos suppositions au sujet des processus qui apparaissent utilisés par les scripteurs experts et non experts. Dans presque tous les cas, les processus peuvent être mis en parallèle avec des différences rencontrées dans les textes écrits.» (Hayes, Flower et *al.*, 1987, p. 184)

Toute cette argumentation repose sur l'objectif de faire porter l'évaluation sur l'identification des stratégies disponibles chez les scripteurs plutôt que d'inférer à partir des textes produits.

4.2 Aspects critiqués de la méthode procédurale

Certaines critiques sont aussi adressées à l'endroit des modèles de la méthode procédurale. Tout d'abord, on allègue que les scripteurs ne sont

pas totalement conscients des processus cognitifs qu'ils utilisent en cours de production de texte et, de ce fait, ils ne peuvent en rendre compte. La méthode procédurale présuppose ainsi que le sujet dispose d'une certaine compétence métacognitive afin de témoigner des processus ou stratégies mobilisés en cours de production de textes. Selon Hayes et Flower (1983), les scripteurs experts parviennent à fournir des verbalisations beaucoup plus substantielles que ne le font les scripteurs non experts. Cet argument ne serait donc que partiellement valide en ce sens que les processus cognitifs des scripteurs non experts seraient difficilement perceptibles puisque non conscients, alors que les scripteurs experts disposeraient de schémas de production beaucoup plus articulés et plus conscients. Par ailleurs, Hayes, Flower *et al.* (1987) soutiennent que les processus de haut niveau ne sont jamais vraiment automatisés et qu'ils demeurent conscients dans l'esprit du scripteur expert qui peut alors verbaliser les processus qu'il utilise.

> «Nous supposons que certains processus de haut niveau (c'est-à-dire la sélection des contenus pertinents lors de la rédaction ou de la révision) ne peuvent jamais être automatisés, quel que soit le niveau d'expertise du scripteur expert, et cette information utilisée ou produite lors du processus sera disponible, en cours d'entrevue, dans la mémoire à court terme » (Hayes, Flower et *al.*, 1987, p. 184)

En outre, le fait d'avoir à verbaliser ce qui est pensé interfère sur la tâche de production de textes. Encore là, on peut avancer que le scripteur non expert pourrait manifester une difficulté à gérer la double tâche écriture/verbalisation. Fayol (1990) a déjà démontré qu'une double tâche provoque une surcharge cognitive susceptible d'interférer sur la tâche principale. Cette gestion de la double tâche est toutefois plus onéreuse pour le non-expert, alors que le scripteur expert se verra moins perturbé par cette situation.

> «Alors, chez les scripteurs faibles, la facilité est fortement influencée par la maîtrise (ou la non-maîtrise) des habiletés de bas niveau. Chez les scripteurs compétents et experts, nous prétendons que la facilité dépend de l'acquisition d'une grande quantité de modèles propositionnels » (Hayes et Flower, 1983, p. 50).

Il est aussi soutenu que tout rapport verbal de ce type demeure incomplet. Pour Garner (1988), c'est surtout le cas des sujets qui parviennent plus difficilement à s'exprimer à l'oral. Il s'agit là, selon nous, d'une constatation qui prévaut pour tout genre de protocoles provenant de la production de textes et des verbalisations sur les processus cognitifs utilisés en cours de production. Tout n'est pas conscient chez le scripteur. Ou bien il

a automatisé des processus, ou bien il ne peut verbaliser des stratégies dont il ne dispose pas. Dans les deux cas, il est évident qu'une portion d'information échappe à l'examinateur. En revanche, cette perte d'information ne serait pas attribuable à la méthode d'identification des processus cognitifs, mais bien à la nature même de l'objet de recherche que sont la production de textes et les stratégies cognitives qui la gouvernent.

Un dernier aspect négatif en rapport avec la méthode procédurale concerne la procédure dite d'introspection à laquelle le scripteur doit se prêter. Le rapport verbal inhérent à la méthode procédurale serait alors trop subjectif en ce sens que le sujet pourrait davantage avoir tendance à fournir des verbalisations attendues par l'examinateur plutôt que de transmettre le processus qu'il active. Un tel argument peut prévaloir pour la méthode du rapport direct, mais il nous semble plutôt inapproprié pour les protocoles de la pensée à haute voix où le sujet n'a pas vraiment la possibilité, en cours de tâche, d'anticiper les attentes de l'examinateur.

Bien que les arguments défavorables aux méthodes procédurales servent à pointer certaines limites, ils n'imposent pas une argumentation suffisamment élaborée qui permettrait de valider une méthode inférentielle à partir des textes produits.

5. La démarche utilisée

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous retenons aux fins de notre recherche la méthode de recueil de protocoles de pensée à haute voix. Cette démarche a été déterminée à la suite d'une préexpérimentation effectuée auprès d'une dizaine de scripteurs. Les sujets devaient rédiger un texte après avoir choisi un thème parmi trois suivants :

- « Dans une lettre destinée au journal étudiant de l'Université, tu donnes et défends ton opinion relative à la hausse des frais de scolarité. »
- « La revue "Guide ressource" te demande d'écrire un article sur la condition masculine. Donne et appuie ton opinion quant à cette orientation sociale nouvelle. »
- « Un groupe d'écologistes te sollicite afin que tu rédiges un article qui portera sur la détérioration de la planète. Rédige cet article à leur intention. »

Pour chaque thème, s'ajoute à ce libellé une consigne qui demande au sujet de verbaliser à haute voix toutes les pensées qui viennent à l'esprit en cours de rédaction. Ces pensées peuvent concerner ou non des idées reliées au thème à développer ou à l'élaboration du texte. La consigne insiste sur l'importance de tout verbaliser ce qui vient à l'esprit à tous les moments de la production du texte. Si le sujet néglige de verbaliser pour une période de trois minutes, l'expérimentateur, qui est dans la même pièce, lui rappelle qu'il doit le faire.

Les sujets ont une heure pour produire leur texte. Chacune des séances est enregistrée sur ruban magnétoscopique. Puis les verbalisations de pensée à haute voix sont transcrites pour fin d'analyse des processus cognitifs (planification, rédaction, révision et instance de contrôle) utilisés par le scripteur. Toute proposition porteuse de sens au regard des processus cognitifs est considérée comme une verbalisation; c'est précisément ce processus que nous identifions.

La planification s'effectue *avant* la rédaction proprement dite. Elle consiste d'abord à rechercher ou à activer les idées essentielles au développement d'une thématique donnée, puis à prévoir l'organisation d'ensemble du texte selon des objectifs que le scripteur se donne. La planification peut se faire mentalement; elle ne nécessite pas de ce fait la production d'un plan écrit. De la sorte, tous les comportements verbaux qui rendent compte d'une stratégie de planification sont identifiés lors du visionnement de la bande magnétoscopique. Nous identifions s'il s'agit d'une stratégie d'activation d'idées, d'organisation de ces idées ou d'établissement d'objectifs devant régir les intentions du texte. Nous prenons aussi en compte les comportements verbaux qui témoignent de l'utilisation des sous-processus (instance de contrôle) de planification qui se manifestent par l'adjonction d'idées nouvelles par la réorganisation de celles-ci et par l'émergence de nouveaux objectifs *en cours* de rédaction.

La rédaction est la production du texte; elle devrait s'appuyer sur la planification préalablement établie. Elle peut être interrompue par les sous-processus de planification et de révision. Lors du visionnement de la bande magnétoscopique, nous identifions les comportements de rédaction lorsque le scripteur s'en tient à la verbalisation de ce qu'il est à rédiger. Les

interruptions de la rédaction révèlent généralement le recours aux stratégies de planification ou de révision *en cours* de production du texte.

Par la révision, le scripteur observe toute sa production écrite pour repérer et corriger les erreurs de rédaction relatives à la forme et/ou au contenu. La révision peut être *postérieure* à la production du premier jet du texte; elle peut aussi s'effectuer en *concomitance* avec la rédaction quand le scripteur relit les passages antérieurs de son texte. Il s'agit dans ce dernier cas du recours au sous-processus d'ajustement. Quand le scripteur relit à haute voix un passage déjà écrit ou quand il verbalise qu'il doit faire le point par une relecture, nous jugeons que ces verbalisations témoignent du recours au processus de révision-lecture, si elles suivent la rédaction totale du texte, ou du sous-processus d'ajustement, si elles apparaissent en cours de rédaction.

Toutes les propositions verbalisées par le scripteur sont transcrites puis interprétées selon les processus et sous-processus cognitifs établis par Hayes et Flower (1983). La fréquence des verbalisations pour chacun des processus est établie. Le rapport entre la fréquence des propositions pour chacun des processus et le nombre total de verbalisations est aussi effectué.

Par verbalisation, nous entendons l'émission d'un commentaire à propos d'un problème qui se pose à l'un ou l'autre des moments de la production du texte. Par exemple, le sujet peut verbaliser un commentaire révélant qu'il récupère en mémoire une idée relative à la thématique qu'il doit traiter. Ces verbalisations ou commentaires peuvent comprendre plusieurs propositions ou un seul mot. En cours de rédaction, dès que le processus de mise en texte est interrompu par la lecture d'un passage précédemment écrit, par la recherche d'un mot, d'une idée, par la correction d'un mot déjà écrit, etc., nous jugeons que ce commentaire correspond à une verbalisation. Ainsi, ces interruptions peuvent être accompagnées d'un commentaire succinct (un mot ou quelques mots) ou d'un commentaire plus substantiel (une ou plusieurs propositions). Dans ce dernier cas si le commentaire présente différentes significations, nous attribuons une verbalisation par unité de sens. L'absence ou la fréquence réduite des verbalisations traduiraient, d'une part, l'impossibilité de gérer des tâches simultanées en raison du manque de consolidation du processus de rédaction ou, d'autre part, l'incompétence métacognitive du scripteur.

Voici des exemples de verbalisation accompagnés de l'interprétation appropriée. Ces extraits proviennent de divers protocoles de pensée à haute voix. Nous y trouvons la proposition que le sujet a émise, l'identification du processus, l'ordre d'apparition du processus et le repère au compteur du magnétoscope.

Le sujet dit : «*Je suis en train de penser comment commencer...*» Il recourt au processus de planification (activation). Le scripteur recherche ici la ou les premières idées du texte qu'il veut produire. Nous portons à la fiche de dépouillement la verbalisation du sujet et le processus cognitif dont elle témoigne (figure 2).

Figure 2 — Extrait de la fiche de dépouillement des protocoles de pensée à haute voix (planification : activation)[3]

PROCESSUS	ORDRE	VERBALISATION	N°
PLANIFICATION (activation)	AR pa. ach	«Je suis en train de penser comment commencer.»	0099

Durant la planification, le sujet dit : «*Bon, moi, si j'y vais en terme de position, je vais suivre l'ordre, OK.*» Une telle verbalisation témoigne du sous-processus d'organisation, car le sujet prévoit ordonner ses idées et les présenter dans une séquence qu'il établit lors de la planification (figure 3).

Figure 3 — Extrait de la fiche de dépouillement des protocoles de pensée à haute voix (planification : organisation)

PROCESSUS	ORDRE	VERBALISATION	N°
PLANIFICATION (organisation)	AR pa. ach	«Bon, moi, si j'y vais en terme de position, je vais suivre l'ordre, OK.»	0098

[3] La codification de la colonne ORDRE est explicitée à la figure 7, p. 142.

Le commentaire suivant «*C'est un genre de lettre qu'ils veulent ou pas...c'est un article.*» traduit le recours au sous-processus d'établissement d'objectifs. Le scripteur tient compte du genre de texte demandé (figure 4).

Figure 4 — Extrait de la fiche de dépouillement des protocoles de pensée à haute voix (planification : objectifs)

PROCESSUS	ORDRE	VERBALISATION	N°
PLANIFICATION (établissement d'objectifs)	AR pa. ao	«C'est un genre de lettre qu'ils veulent ou pas c'est un article»	0065

En écrivant la phrase suivante, le scripteur la verbalise à haute voix : «*Aussi avant l'homme avait l'autorité.*» Cette verbalisation témoigne du processus de rédaction; le sujet pense à ce qu'il est en train d'écrire et non pas tellement à ce qui devrait suivre ou à ce qui précède. À la fiche de dépouillement, la verbalisation est présentée comme suit (figure 5).

Figure 5 — Extrait de la fiche de dépouillement des protocoles de pensée à haute voix (rédaction)

PROCESSUS	ORDRE	VERBALISATION	N°
RÉDACTION	AP	Le sujet dit et écrit le segment suivant «Aussi avant, l'homme avait l'autorité.»	0217

Pour la révision, nous considérons à la fois les sous-processus de lecture ou d'ajustement et la nature des corrections apportées au texte lors du recours à ces sous-processus. Si, durant la rédaction, le scripteur révise une partie de son texte, même s'il n'apporte pas de corrections, nous jugeons que les verbalisations émises à cette occasion rendent compte du sous-processus d'ajustement (figure 6). Il en est ainsi pour le sous-processus de lecture où cette fois la révision suit la rédaction complète du texte. Le retour en arrière est alors nécessité par l'enchaînement cohérent des propositions du texte. Si, par ailleurs, le recours à l'un ou l'autre des sous-processus de révision entraîne des corrections, nous identifions la nature de la correction. Il peut s'agir de corrections relatives à l'orthographe lexicale et grammaticale, au sens, etc.

Figure 6 — Extrait de la fiche de dépouillement des protocoles de pensée à haute voix (révision : lecture, ajustement : *orthographe lexicale, orthographe grammaticale, sémantique, ponctuation*)

PROCESSUS	ORDRE	VERBALISATION	N°
RÉVISION (ajustement)	CR	Lecture d'un passage du texte en cours de rédaction «Je suis tout à fait conscient que par rapport à d'autres universités tant canadiennes qu'américaines.»	1010
RÉVISION (ajustement : orth. lexicale)	CR	Après avoir écrit «Les rôles professionnels», le scripteur dit «Je ne sais jamais comment il prend de "f", de "s", de "l".»	0412
RÉVISION (ajustement : orthographe grammaticale)	CR	«Bon. D'autres universités canadiennes avec un "s", américaines avec un "s".»	0508
RÉVISION (ajustement : sémantique	CR	Après avoir écrit une proposition le scripteur dit «Je ne peux pas dire cela comme ça.» et il modifie la proposition.	0289
RÉVISION (ajustement : ponctuation	CR	En lisant un passage du texte «une autre alternative», le scripteur dit «virgule» et inscrit la marque de ponctuation.	0106

Après la codification de toutes les verbalisations, nous calculons la proportion de chaque processus dans l'ensemble des verbalisations émises lors de la séance de production de texte. Pour chacun, nous indiquons le moment où il est utilisé par le scripteur. Il faut bien préciser si, par exemple, la planification et la révision s'établissent antérieurement, postérieurement à la rédaction ou en concomitance avec celle-ci (figure 7). Nous procédons de même pour les sous-processus de la planification et de la révision. Dans ces cas, nous dégageons si ces sous-processus sont appliqués en concomitance ou de manière séquentielle. À titre d'illustration, si le scripteur active ses idées avant de les organiser, nous portons à la fiche de dépouillement l'antériorité du sous-processus de l'activation par rapport à celui de l'organisation (ao). Cette codification se trouve à la rubrique «ordre» aux figures 2 à 6.

Figure 7 — Illustration d'une fiche de dépouillement

PROCESSUS	ORDRE	VERBALISATION	N°
PLANIFICATION (activation)	AR ao, aob	Bon heu, bon hum, hum, excusez, j'hésite entre le sujet numéro un et le deux, heu le hic, le sujet numéro un parle de loisirs, j'aurais plus envie de parler de hobby.	0299
PLANIFICATION (activation)	AR ao, aob	alors heu, par contre, le sujet numéro deux j'aurais beaucoup plus de choses à dire en terme de, par rapport au dégel des frais de scolarité, alors je vais prendre le deux.	
		(*Lit le thème*) Bon, cette année l'étudiant universitaire doit composer avec un dégel des frais de scolarité. Quelle est votre position face à ce dégel et de quelle façon concevez-vous la situation des étudiants au Québec?	0315
PLANIFICATION (activation)	AR ao, aob	je vais parler probablement de ma situation, OK, en terme de famille monoparentale, ma situation à moi, (*Écrit concevoir ma position à son plan*)	0342
PLANIFICATION (activation)	AR ao, aob	je vais parler de la situation en générale des étudiants. (*Écrit situation en général à son plan*)	0367
PLANIFICATION (organisation)	AR pa, aob	donc, ici ça va être un brouillon pis là je pense que je vais brodet autour de cela.	0376

Légende

AR = antérieur à la rédaction CR = concomitant à la rédaction PR = postérieur à la rédaction

aa = antérieur à l'activation ca = concomitant à l'activation pa = postérieur à l'activation
ao = antérieur à l'organisation co = concomitant à l'organisation po = postérieur à l'organisation
aob = antérieur aux objectifs cob = concomitant aux objectifs pob = postérieur aux objectifs

À partir du dépouillement des protocoles de pensée à haute voix tel que nous l'avons explicité, nous complétons la fiche synthèse pour parvenir à déterminer le style procédural des scripteurs (figure 8).

Nous observons d'abord si le scripteur a recours à des stratégies de planification (activation, organisation, établissement d'objectifs) en répondant, pour chacun de ces processus, oui ou non (les colonnes O et N de la figure 8) selon la présence ou l'absence de ces comportements. Si ces stratégies sont utilisées, nous indiquons à quel moment de la production du texte elles sont le plus fréquemment apparues. Par exemple, si le scripteur active

ses idées avant de les organiser, nous inscrivons le code A (antérieur) à la cellule Activation/organisation; si le scripteur active ses idées tout en écrivant son texte, nous portons le code C (concomitant) à la cellule Activation/rédaction. Nous procédons ainsi pour chacun des processus en cause dans la production du texte, ceci vise à dégager le type de stratégie procédurale des scripteurs.

Figure 8 — Fiche synthèse en production de textes

			planification			rédaction	révision	
	C	N	activation	organisation	objectifs	rédaction	lecture	ajustement
PLANIFICATION								
Activation								
Organisation								
Objectifs								
RÉDACTION								
RÉVISION								
Lecture								
Ajustement								

LÉGENDE : A = antérieur, C = concomitant, P = postérieur, S = sans stratégie

Sans entrer dans tous les détails, l'observation de la fiche synthèse complétée permet de dégager assez rapidement si le scripteur dispose, par exemple, d'une vraie stratégie de planification et quelle est la nature de cette planification. Dans le cas où les trois sous-processus liés à la planification seraient d'une part concomitants entre eux et, d'autre part, simultanés à la rédaction, on trouvera dans les cellules appropriées une prédominance des codes C à la fiche synthèse. La section qui suit illustre notre démarche par la présentation du protocole de deux sujets de notre échantillon.

6. Étude de cas en production de textes

Pour bien saisir la démarche utilisée pour l'évaluation en production de textes, nous présentons dans les lignes qui suivent les protocoles de verbalisation à haute voix de deux scripteurs. Le premier sujet (001) est un scripteur faible : il n'a pas obtenu la note de passage au *TURBO*. Le deuxième sujet (002) a réussi la même épreuve (52,8 %); il est considéré comme un scripteur moyen.

6.1 Le sujet 001

Le premier sujet a choisi le thème relatif à la condition masculine. Il procède ensuite à la production du texte. Pendant sa production, il émet 70 verbalisations à haute voix. En voici la présentation et l'analyse.

Des 70 verbalisations, onze concernent le processus de planification (15,70 %); de ces onze verbalisations une seule relève de l'organisation (1,42 %), aucune de l'établissement des objectifs, alors que les dix autres concernent l'activation des idées (12,86 %). Tous ces énoncés qui traduisent les stratégies de planification ne sont dans aucun cas produits avant la rédaction. La planification se fait au fur et à mesure de l'élaboration du texte. Treize verbalisations ont trait à la révision; elles interviennent en cours de rédaction et aucune lecture du texte final n'est effectuée par le sujet. Il privilégie donc le sous-processus d'ajustement qu'il s'agisse de relire des passages antérieurs pour assurer une certaine continuité dans le texte (11,43 %) ou qu'il s'agisse d'apporter des corrections relatives à l'orthographe lexicale (2,86 %), à l'orthographe grammaticale (2,86 %) ou de vérifier la signification des mots (1,42 %); aucune verbalisation ne concerne la ponctuation. Ainsi 18,57 % des verbalisations portent sur le processus d'ajustement. Quarante-quatre verbalisations (62,85 %) relatives à la rédaction se limitent à dire à haute voix le texte que le scripteur est en train d'écrire. Enfin, deux verbalisations sont hors contexte (2,86 %).

Comparativement au sujet 002 (voir infra), le sujet 001 produit peu de verbalisations. Deux interprétations préliminaires à cela : soit qu'il ne dispose pas de stratégies spécifiques d'où l'impossibilité d'y recourir et de les verbaliser, soit qu'il ne parvienne pas à les reconnaître en cours de

production en raison d'une conscience métacognitive ou métatextuelle peu développée ou tout simplement absente. Dans les deux cas, on peut avancer que la connaissance procédurale de ce scripteur est très faible. Les stratégies de production du texte sont globales et peu raffinées, en ce sens que le scripteur limite son processus à la linéarisation aléatoire des idées du texte quitte à utiliser de façon peu fréquente les sous-processus de planification et d'ajustement. Il tente de développer le thème choisi comme il le ferait dans le contexte d'une conversation orale. Nous reconnaissons ici le modèle de «l'énumération des connaissances» tel que le décrivent Scardamalia et Bereiter (1987). À aucun moment, nous ne discernons dans la démarche du scripteur la mobilisation de stratégies pouvant faire en sorte qu'il y ait «transformation des connaissances» activées. Hayes et Flower (1983) soutiennent à ce sujet que les scripteurs faibles développent peu le thème de rédaction et s'en tiennent à une représentation conventionnelle du problème posé par le texte à produire.

Nous complétons ensuite la fiche synthèse de la production du texte du scripteur (figure 9, page suivante). Pour le cas qui nous intéresse ici, la fiche est assez révélatrice. Tout d'abord, le scripteur ne dispose d'aucune stratégie d'établissement d'objectifs de communication et il ne procède pas à la lecture de son texte qui est en fait son premier jet.

Les stratégies de planification (activation, organisation) du sujet sont toujours simultanées en ce sens que l'activation s'effectue en même temps que l'organisation (C sous la cellule Activation/organisation) et vice-versa (C sous la cellule Organisation/activation). Cette planification intervient toujours pendant la rédaction (C sous les cellules Activation/rédaction et Organisation/rédaction). De plus, l'activation et l'organisation s'effectuent avant de procéder au sous-processus de l'ajustement (A sous les cellules Activation/ajustement et Organisation/ajustement). Il faut dire que la rencontre de ces derniers processus relève de l'évidence puisqu'on ne peut réviser ce qui n'est pas déjà écrit. Il peut advenir cependant que, chez un scripteur expert, une idée activée soit soumise à la révision avant même d'être retenue; il en est ainsi, par exemple, dans les cas où un vocable référant à un concept abstrait pose un problème de définition au scripteur. Il faudra que la définition du concept soit arrêtée avant de l'utiliser dans le texte. Le sous-processus d'ajustement dans une telle circonstance serait simultané à celui de l'activation et

antérieur à la rédaction. D'autre part, le scripteur ne mobilise aucune stratégie relative à l'établissement des objectifs de communication. Il ne prend pas en compte les lecteurs éventuels à qui s'adresse le texte ni le genre littéraire qui lui est proposé. La mention S figure donc aux cellules Activation/objectifs et Organisation/objectifs. Tout se passe donc dans un même temps pour ce scripteur. Les processus de planification sont subordonnés à la rédaction ou à la linéarisation du texte.

Figure 9 — Fiche synthèse de la production du texte du sujet 001

			planification			rédaction	révision	
	O	N	activation	organisation	objectifs	rédaction	lecture	ajustement
PLANIFICATION								
Activation	√		—	C	S	C	S	A
Organisation	√		C	—	S	C	S	A
Objectifs		√	S	S	—	S	S	S
RÉDACTION	√		A	A	S	—	S	A
RÉVISION								
Lecture		√	S	S	S	S	—	S
Ajustement	√		P	P	S	C	S	—

LÉGENDE : A = antérieur, C = concomitant, P = postérieur, S = sans stratégie

Le processus de rédaction se caractérise par l'écriture immédiate du texte sans travail préalable de planification. En définitive, c'est le fait d'écrire qui est générateur des idées et de l'organisation du texte. Tout de suite après avoir choisi le sujet de rédaction, le scripteur commence à rédiger sans procéder à une recherche des idées principales, sans élaborer une première macrostructure du texte. La procédure utilisée par le scripteur en est une où la rédaction précède toujours les autres processus de la production de texte. Nous retrouvons donc le code A sous les cellules Rédaction/activation, Rédaction/organisation, Rédaction/ajustement. On pourrait parler

ici d'une procédure aléatoire en ce sens que ce qui est écrit l'est de manière spontanée : les idées s'enchaînent les unes aux autres selon leur occurrence dans l'esprit du scripteur.

Quant au processus de révision assuré par la lecture du texte écrit finalisé, il est complètement absent. Le scripteur se comporte comme si la lecture de sa production écrite ne pouvait rien apporter de nouveau au contenu de son texte, comme si la forme du texte ne pouvait plus être améliorée. Le scripteur ne relit pas son texte, car il ne parvient sans doute pas à définir la tâche de révision. Ne pouvant déterminer ce sur quoi sa révision doit porter, il lui est impossible non seulement de corriger certaines imperfections du texte, mais également de les détecter; même dans les cas où il pourrait détecter des erreurs, les corrections pourraient ne pas suivre. Seul le sous-processus d'ajustement est amorcé en cours de rédaction par quelques lectures de passages déjà écrits (le code C sous la cellule **Ajustement/rédaction**). Le scripteur recourt occasionnellement à l'ajustement à la suite de l'activation et à l'organisation d'idées (le code P sous les cellules **Ajustement/activation** et **Ajustement/organisation**). Le sous-processus de l'ajustement se voit lui aussi subordonné à la rédaction, car conformément à sa définition, il n'est mobilisé qu'en cours de rédaction au moment où le doute survient dans l'esprit du scripteur. Dès que ce doute est résolu, la réponse apportée est définitive au point que la lecture complète du texte achevé ne s'impose plus. L'ajustement, d'autre part, est postérieur à l'activation et à l'organisation d'idées et pallie le recours limité au processus de planification. Puisque ce dernier s'effectue toujours en cours de rédaction, le sujet est souvent placé dans des situations d'enchevêtrement ou de concurrence des idées qui surviennent à son esprit : ceci l'oblige à revenir sur des passages déjà écrits pour pouvoir poursuivre la rédaction du texte. Le recours au sous-processus est en quelque sorte ici la conséquence d'une faible planification.

En relation avec les quatre configurations de scripteur que Hayes et Flower (1983) présentent, il nous apparaît difficile de situer le scripteur 001 dans l'une ou l'autre de ces configurations. Nous pouvons néanmoins le considérer comme un scripteur qui se rapproche d'abord de la première stratégie («pas à pas») : tout scripteur de ce type tente de rédiger son texte d'une phrase parfaite à une autre en mobilisant le processus de révision (lecture) et le sous-processus d'ajustement. Le sujet tente effectivement de

rédiger de manière définitive chacune des phrases du texte sans toutefois procéder à la lecture du texte achevé et en recourant de manière trop globale au sous-processus d'ajustement. On pourrait aussi considérer la démarche du scripteur comme étant conforme à la troisième configuration («le parfait premier jet»), mais une telle configuration repose sur une planification exhaustive qui implique que le scripteur détermine de manière assez précise la macrostructure du texte avant de procéder à la rédaction. L'intention du présent scripteur est bel et bien de vouloir écrire un parfait premier jet, mais il ne dispose pas toutefois des stratégies adéquates, surtout en planification, pour être reconnu compétent selon les critères de cette configuration.

La fiche synthèse de la production du texte de ce scripteur permet d'identifier les faiblesses procédurales quant aux stratégies de planification, de rédaction et de révision. Il ressort que ce scripteur dispose de peu de stratégies et dans les cas où il les verbalise, elles sont partielles puisqu'elles demeurent toujours assujetties à la linéarisation du texte.

6.2 Le sujet 002

Le sujet 002 qui est considéré comme un scripteur moyen (réussite au TURBO de 52,8 %) a produit 367 verbalisations en cours de production du texte. À l'analyse, nous dégageons que 20,16 % de ces verbalisations concernent le processus de planification dont 14,44 % pour la planification, 5,72 % pour l'organisation; aucune verbalisation ne porte sur l'établissement des objectifs. La révision est pratiquée de manière importante, car 40,15 % des verbalisations s'y rattachent. Le sous-processus d'ajustement est utilisé plus fréquemment (38,13 %) que celui de la lecture en fin de rédaction (2,02 %). Près de neuf pour cent (8,98 %) des verbalisations relatives à l'ajustement sont accompagnées de modifications quant à l'orthographe lexicale, à l'orthographe grammaticale, à la sémantique et à la ponctuation. Lors de la dernière lecture du texte quelques corrections sont aussi effectuées.

De prime abord, la fiche synthèse du sujet 002 (figure 10) montre que ce scripteur n'établit pas d'objectifs de communication, qu'il s'agisse de la prise en compte des interlocuteurs visés ou du genre de texte auquel il doit se soumettre (S sous les cases objectifs). En revanche, les deux autres sous-processus de la planification, à savoir l'activation et l'organisation des idées, sont utilisés. L'activation précède le sous-processus de l'organisation

(A sous la case Activation/organisation) et elle s'exprime avant la rédaction d'abord, puis en cours de rédaction (A/C sous la case Activation/rédaction). Il en est de même du sous-processus d'organisation qui est mobilisé avant et en cours de rédaction. Nous retrouvons le code A/C sous la case Organisation/rédaction. Une première remarque s'impose ici. Le scripteur recourt à des stratégies qui relèvent de l'instance de contrôle et qui témoignent de la présence constante des sous-processus d'activation et d'organisation tout au long de la production du texte. Une telle démarche vient interrompre à bon escient la rédaction pour introduire et organiser de nouvelles idées qui viennent à l'esprit du scripteur. Même si le plan n'est pas entièrement réaménagé, nous reconnaissons une démarche qui relève de «la transformation des connaissances» (Bereiter et Scardamalia, 1987). Toujours, l'activation et l'organisation sont antérieures aux sous-processus de révision (A sous les cases Activation/lecture, Activation/ajustement, Organisation/lecture, Organisation/ajustement). Ainsi, lors de l'ajustement et de la lecture du texte achevé, le scripteur n'active pas de nouvelles idées. La révision consisterait davantage à soutenir une linéarisation cohérente du texte et, éventuellement, à apporter des corrections d'ordre linguistique.

Figure 10 — Fiche synthèse de la production du texte du sujet 002

			planification			rédaction	révision	
	O	N	activation	organisation	objectifs	rédaction	lecture	ajustement
PLANIFICATION								
Activation	√		—	A	S	A/C	A	A
Organisation	√		P	—	S	A/C	A	A
Objectifs		√	S	S	—	S	S	S
RÉDACTION	√		P/C	P/C	S	—	A	A/C
RÉVISION								
Lecture	√		P	P	S	P	—	P
Ajustement	√		P	P	S	P/C	S	—

LÉGENDE : A = antérieur, C = concomitant, P = postérieur, S = sans stratégie

Le processus de rédaction est généralement soumis aux instances de contrôle de la planification et de la révision (P/C aux cases Rédaction/activation, Rédaction/organisation et A/C aux cases Rédaction/ajustement). La rédaction n'est pas dissociée d'une certaine réflexion quant au contenu, quant aux lectures de passages précédemment écrits ni quant à la détection et la correction d'erreurs.

L'ajustement est donc soit postérieur à la rédaction, soit concomitant (P/C à la case Ajustement/rédaction). Évidemment, il s'effectue toujours après les sous-processus de planification (P aux cases Ajustement/activation et Ajustement/organisation) et avant la lecture complète du texte parachevé (A sous la case Ajustement/lecture).

Les stratégies de ce scripteur se caractérisent principalement par le recours constant aux diverses instances de contrôle qui sont mobilisées lors de la rédaction du texte. L'activation d'idées ainsi que l'ajustement ne sont jamais dissociés de la linéarisation du texte; la révision toutefois demeure le sous-processus prédominant lors de la rédaction du texte. Une telle stratégie caractérise la première des configurations de scripteurs établies par Hayes et Flower (1983). Cette configuration dite «pas à pas» privilégie le sous-processus de révision, car le scripteur tente d'écrire le plus correctement possible une première phrase pour ensuite poursuivre la rédaction de la phrase suivante en maintenant toujours cet objectif d'une parfaite rédaction.

Une telle procédure révèle que le scripteur essaie de rendre le plus exactement possible l'idée qui était préalablement établie lors de l'établissement du plan et qu'il vise à établir des liens de cohérence d'une proposition à l'autre ou d'une phrase à l'autre. La stratégie «pas à pas» accorde cependant peu de place à la planification qui, tout compte fait, s'élabore au moment de la rédaction. C'est loin d'être le cas du présent scripteur qui procède à l'établissement de son plan au tout début de l'activité. Une planification rigoureuse et préalable à la rédaction est la stratégie prioritaire de la stratégie «premier jet et révision» où les exigences de la rédaction du premier jet obligent à l'élaboration d'un plan. Ainsi, nous pourrions considérer que le scripteur relève aussi de cette deuxième stratégie. Nous croyons toutefois que la forte prépondérance du recours au sous-processus de l'ajustement permet d'établir que le scripteur procède selon les caractéristiques

majeures de la configuration «pas à pas» même si, au préalable, il prend soin de construire un plan. D'ailleurs, le sous-processus de l'ajustement est fort peu présent chez les scripteurs qui se caractérisent par la stratégie «premier jet et révision».

Bien que la procédure générale du scripteur soit adéquate en raison d'une forte utilisation des instances de contrôle, elle pèche à l'égard de l'établissement des objectifs de communication. Aucune verbalisation du scripteur ne se rapporte à l'adaptation du texte selon le genre demandé et selon les caractéristiques des lecteurs à qui s'adresse le texte. Ainsi, le texte produit et les verbalisations auxquelles il a donné lieu ne comportent ni discussions, ni argumentations, ni justifications quant aux prises de position que l'auteur énonce. La consigne spécifie bien par ailleurs qu'il faut donner et défendre son opinion. Le seul objectif de communication que nous pouvons reconnaître en est un d'information et il se rapporte de façon implicite à la première partie de la consigne. Nous ne croyons pas qu'il y ait eu mésinterprétation de la consigne, car elle a été lue à deux reprises et les verbalisations qui suivent immédiatement la lecture des thèmes témoignent exclusivement du souci d'informer à la défaveur de l'argumentation. Par exemple, le scripteur dit : «...je vais être contre »; «...le sujet numéro deux, j'aurais beaucoup de choses à dire »; «...je vais probablement parler de ma situation ». Ces verbalisations concernent l'activation des idées qui ne sont pas soumises à un système d'objectifs qui permettrait de dépasser la seule énumération des faits pour accéder au discours argumentatif.

6.3 Comparaison entre les deux sujets

La comparaison des deux scripteurs laisse paraître des différences importantes quant aux stratégies qu'ils mobilisent en cours de production. Alors que le premier scripteur privilégie le processus de rédaction ou de linéarisation du texte sans s'appuyer sur une planification systématique et sans recourir fréquemment au sous-processus d'ajustement, le deuxième scripteur soumet constamment la rédaction de son texte aux diverses instances de contrôle, qu'il s'agisse des sous-processus de la planification ou de ceux de l'ajustement. Ainsi, dans ce dernier cas, le processus de rédaction est constamment interrompu pour répondre à des tâches de révision, pour référer à la planification préalablement établie et pour reconsidérer, le cas

échéant, la construction du plan. Ces processus sont très peu fréquents chez le scripteur faible qui tente de produire spontanément un texte écrit tout comme il procède pour un discours oral.

Nous observons aussi que le scripteur faible parvient difficilement à verbaliser ses pensées en cours de rédaction (70 verbalisations). Nous ne croyons pas qu'un tel comportement soit attribuable à la démarche que nous utilisons mais plutôt à la difficulté de réflexion et d'objectivation que manifeste le scripteur devant les problèmes que pose la production du texte. Ce scripteur manifeste une très grande pauvreté quant aux connaissances procédurales (un peu plus de 15 % des verbalisations touchent à la planification et moins de 19 % concernent la révision). Ceci nous porte à établir une relation entre cette faiblesse marquée des connaissances procédurales et la performance tout aussi faible que le sujet affiche quant aux connaissances déclaratives de la langue écrite (échec au *TURBO*). Nous pouvons avancer, à titre d'interprétation provisoire, qu'à la faible performance liée aux connaissances déclaratives correspond une performance tout aussi faible quant aux connaissances procédurales. Il ne faut pas voir toutefois dans cette interprétation une subordination des connaissances procédurales par rapport aux connaissances déclaratives. Nous pensons que l'acquisition des connaissances déclaratives sera d'autant plus grande qu'il y aura eu acquisition des connaissances procédurales.

Cette première interprétation repose également sur l'observation des stratégies du sujet (002 : celui-ci produit non seulement cinq fois plus de verbalisations que le sujet 001 (367 verbalisations dont 40 % concernent les sous-processus de révision et 20 % ceux de la planification) mais il a aussi réussi le *TURBO* dès la première passation. Ainsi, l'assimilation et surtout l'application des connaissances déclaratives de la langue écrite seraient directement reliées aux connaissances procédurales exigées en rédaction.

Dans les deux cas, par ailleurs, les objectifs du texte ne sont pas délimités lors des verbalisations à haute voix. Cette observation rejoint le point de vue de Flower et Hayes (1981) qui veut que le sous-processus de l'établissement des objectifs soit un processus cognitif supérieur davantage observable chez les scripteurs adultes experts que chez des scripteurs moyens ou faibles. Il est plausible, par ailleurs, que le dispositif d'évaluation qui

crée une situation d'énonciation fictive empêche les sujets d'ajuster leur texte en fonction des interlocuteurs supposés.

Sans vouloir anticiper sur les conclusions de la recherche que nous conduisons présentement auprès de plus d'une centaine de sujets des ordres collégial et universitaire, l'observation des productions des deux scripteurs que nous soumettons ici permet déjà d'esquisser que toute démarche d'évaluation en production de textes se doit de prendre en compte non seulement les connaissances déclaratives mais aussi celles qui permettent au scripteur d'en disposer lorsqu'il se doit de résoudre les problèmes que pose inévitablement la production de textes.

Conclusion

Nul doute que la production de textes doit mobiliser des stratégies qui réfèrent aux processus cognitifs impliqués dans le langage écrit. Ces processus cognitifs sont très bien modélisés par Hayes et Flower (1983) qui reconnaissent un recours varié à des stratégies propres à l'un ou à l'autre des processus ou sous-processus de l'acte d'écrire. Planifier, rédiger, réviser sont autant de tâches qu'impose la production de textes et leur usage peut différer d'un scripteur à l'autre en fonction d'une séquence particulière de stratégies dont chacun peut se doter. On parlera alors de configurations de scripteurs. Chacune d'elles suppose la maîtrise des processus et des sous-processus de manière à rendre un texte conforme à la représentation initiale que le scripteur s'en est faite. Cette première représentation relève du processus de planification, alors que les corrections que le texte subit en cours de rédaction ou après celle-ci concernent le processus de révision.

Les deux scripteurs dont nous venons d'analyser les verbalisations illustrent bien, d'une part, que les stratégies mobilisées en cours de rédaction ne sont jamais vraiment uniformes et, d'autre part, que ces stratégies sont susceptibles d'être plus ou moins évoluées selon les connaissances procédurales dont disposent les scripteurs. À la maîtrise de ces connaissances procédurales correspondrait celle des connaissances déclaratives en ce sens qu'une forte compétence en production de textes comprendrait la double maîtrise des aspects procéduraux et déclaratifs, et qu'une faible compétence

se manifesterait par des difficultés relatives à l'organisation textuelle et à l'application des règles de surface qu'impose la rédaction.

L'acte d'écrire implique, comme nous avons tenté de l'esquisser, le recours à des stratégies cognitives permettant au scripteur de disposer des connaissances déclaratives propres à la langue écrite. Par ailleurs, nous ne voulons pas par cette centration sur le sujet apprenant évacuer à jamais l'objet même de la langue écrite. Il doit exister un rapport étroit entre les connaissances procédurales et les connaissances déclaratives, car la carence à l'une ou l'autre de ces dimensions risque d'entraîner des difficultés en production de textes. À cet égard, il pourrait s'avérer intéressant dans la poursuite de nos travaux d'observer à la fois pour chacun des scripteurs le texte produit et les stratégies cognitives mobilisées en cours de rédaction. L'insistance pédagogique qui prévaut actuellement sur les connaissances déclaratives devrait être réduite, pensons-nous, pour donner lieu à une pédagogie où l'appropriation de l'objet de l'acte d'écrire prendrait en compte les processus cognitifs du sujet qui doit disposer des problèmes que lui pose la maîtrise de la langue française.

L'observation des 150 sujets de notre recherche nous permettra sans doute d'ajouter des précisions quant aux processus cognitifs mobilisés en cours de production de textes et d'établir les différentes stratégies de scripteurs afin, lors d'une étape ultérieure de nos travaux, de proposer des stratégies d'intervention aux didacticiens de la langue écrite pour que les processus cognitifs à mobiliser en production de textes soient tout autant enseignés que les caractéristiques même de l'objet d'apprentissage.

Il n'y a qu'un pas entre l'évaluation et l'élaboration des stratégies pédagogiques. Si nous parvenons à mieux circonscrire les stratégies cognitives des scripteurs, nous pourrons alors proposer des adaptations relatives à la pédagogie de la langue écrite où serait pris en compte l'enseignement des connaissances tant procédurales que déclaratives. Ne miser que sur un seul de ces niveaux de connaissances pourrait encore nous conduire devant des cohortes d'étudiants qui n'auront qu'un savoir intuitif de la langue écrite.

RÉFÉRENCES

ATWELL, M. (1981).
The Evolution of Text : The Interrelationship of Reading and Writing in the Composing Process. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, Boston (MA).

BEREITER, C. ET SCARDAMALIA, M. (1987).
The Psychology of Written Composition. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum.

BOUCHARD, L. (1983).
L'enseignement de l'expression écrite aux États-Unis d'Amérique. *Perspectives*, *XIII*(1), 121-131.

DESCHÊNES, A.-J. (1988).
La compréhension et la production de textes. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

DURST, R. K. (1989).
Monitoring Processes in Analytic and Summary Writing. *Written Communication*, *6*(3), 340-363.

ERICSSON, K. A. ET SIMON, H. A. (1984).
Protocol Analysis : Verbal Reports as Data. Cambridge (MA) : MIT Press, Bradford Books.

FAIGLEY, L. ET WITTE, S. (1983).
Analysing revision. College composition and communication, *32*, 400-414, cité in HAYES, J. R. (1990). «On the Structure of the Writing Process». *Topics in Language Disorders*, *7*(4), 19-30.

FAYOL, M. (1990).
Éléments pour une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. Séminaire RECUEIL, Lyon.

FLOWER, L. ET HAYES, J. R. (1981).
The pregnant pause : An inquiry into the nature of planning. *Research in the Teaching of English*, *15*, 229-244, cité in SCARDAMALIA, M. ET C. BEREITER (1986). «Research on Written Composition», in WITTROCK, M. C. (1986). *Handbook of Research on Teaching* (p. 686-724). New York : M C. Macmillan Publishing.

GAGNÉ, E. D. (1985).
The Cognitive Psychology of School Learning. Boston : Little, Brown and Company.

GARCIA-DEBANC, C. (1990).
L'élève et la production d'écrits. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.

GARNER, R. (1988)
Verbal-Report Data on Cognitive and Metacognitive Strategies. in *Learning and Study Strategies*, ed. Academic Press inc. San Diego, California, chap. 5, p. 63-76.

GOMBERT, J. É. (1990)
Le développement métalinguistique. Paris : Presses universitaires de France.

HAYES, J. R. (1990)
Individuals and Environments in Writing Instruction, in JONES, B. F. ET L. IDOL (1990), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (p. 241-263). Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum.

HAYES, J. R. ET FLOWER, L. S. (1983)
A Cognitive Model of the Writing Process in Adults. Final Report. Carnegie-Mellon University, Pittsburgh, PA, National Institute of Education (éd.). Washington, DC.

HAYES, J. R. ET FLOWER, L. S. (1986)
Writing Research and the Writer, *American Psychologist*, *41*(10), 1106-1113.

HAYES, J. R. ET FLOWER, L. S. (1987)
On the Structure of the Writing Process, *Topics in Language Disorders*, *7*(4), 19-30.

HAYES, J. R., FLOWER, L. S., SCHRIVER, K. A., STRATMAN, J. F. ET CAREY, L. (1987)
Cognitive processes in revision, in ROSENBERG, S. (1987), *Advances in Psycholinguistics, Reading, Writing and Language Learning*, (vol. 2, p. 176-240). New York : Cambridge University Press.

ROY, G.-R. ET LAFONTAINE, B. (1992)
Étude de la maîtrise du français écrit à l'université. Sherbrooke : Éditions du CRP.

SARTRE, J.-P. (1983)
Lettres au Castor et à quelques autres. 1940-1963. Paris : Gallimard.

SCARDAMALIA, M. ET BEREITER, C. (1986)
Research on Written Composition, in WITTROCK, M. C. (1986), *Handbook of Research on Teaching* (p. 686-724). New York : M.C. Macmillan Publishing Company.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. ET GOELMAN, H. (1982)
The role of productive factors in written ability, in NYSTRAND, M. (éd.), *What writers know : The language, process, and structure of written discourse*, (p. 173-210). New York : Academic Press, cité in GAGNÉ, E. D. (1985), *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston : Little, Brown and Company.

TARDIF, J. (1992)
Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques.

QUATRIÈME CHAPITRE

COMMENT MESURER LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTS DEVANT DES ACTIVITÉS DE FRANÇAIS ÉCRIT

Rolland Viau, professeur, Université de Sherbrooke
(avec la collaboration de Marie-Andrée Fleury, étudiante au 2e cycle)

Introduction

Devoir réapprendre ce que l'on croit appris depuis longtemps n'est pas très encourageant. C'est pourtant le lot de plusieurs étudiants du postsecondaire qui, croyant avoir appris à écrire au primaire et au secondaire, se voient contraints à faire des apprentissages de rattrapage afin de rencontrer les normes dictées par les collèges et les universités. La motivation de l'étudiant est un facteur clé à considérer en de telles circonstances. Sans elle, on ne peut espérer voir l'étudiant s'engager ni persister dans l'accomplissement d'apprentissages parfois longs et fastidieux mais nécessaires pour corriger des procédures erronées devenues, avec le temps, des auto-matismes.

Plusieurs documents et rapports officiels font état de l'importance de la motivation dans l'apprentissage du français écrit au secondaire et au postsecondaire, mais fait surprenant, peu de recherches scientifiques ont été menées sur ce sujet. Pour contribuer à combler cette lacune, nous avons entrepris une étude visant à déterminer si les étudiants considérés faibles en français écrit ont un profil motivationnel différent de ceux considérés forts. Ce faisant, nous prévoyons être en mesure de définir les caractéristiques de l'étudiant faible et de mieux connaître ce qu'il lui manque, sur le plan motivationnel, pour devenir un bon scripteur. De plus, en joignant ces profils motivationnels aux profils linguistiques et cognitifs obtenus par nos collègues Roy, Lafontaine et Boudreau, nous espérons obtenir un portrait plus complet et plus précis du scripteur étudiant au postsecondaire et ainsi être en mesure de concevoir et de développer des

modèles d'intervention qui tiendront compte d'un plus grand nombre de caractéristiques individuelles.

Le texte qui suit présente l'état actuel de nos travaux. Il décrit le modèle théorique sur lequel l'étude est basée, l'instrument de mesure qui sert à déterminer les profils motivationnels et, pour fin d'illustration, la description du profil éventuel d'un étudiant considéré faible. Rappelons brièvement la problématique qui est à l'origine de cette étude.

Les travaux de Roy, Morin, Lafontaine et Biron (1987; 1988a; 1988b; 1989) démontrent que seulement deux tiers des étudiants satisfont aux exigences de qualité minimale en français écrit établies par les établissements universitaires au Québec. Le problème est tout aussi important à l'ordre collégial. Un sondage mené au collège Édouard-Montpetit (Buguet-Melançon et Lanthier, 1985) révèle que 63 % des élèves affirment éprouver des difficultés en français écrit. Cette situation entraîne des conséquences graves. Selon une étude menée par Racine, Leclerc et Jean en 1985 (cité par Désy, 1988), les élèves faibles en français réussissent moins bien dans toutes les matières scolaires que les élèves moyens ou forts.

De fait, le problème s'avère plus aigu, car on constate qu'un bon nombre d'étudiants ne prennent aucune mesure pour remédier à leur situation. Comme il a été souligné au premier chapitre, un relevé préliminaire fait à l'Université de Sherbrooke (Roy et Lafontaine, 1990) indique, en effet, qu'un peu moins de 20 % des étudiants qui ont échoué au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (*TURBO*) s'inscrivent à des cours de rattrapage offerts par l'établissement, que 10 % réalisent des démarches personnelles et que les autres ne font tout simplement rien pour améliorer leur maîtrise du français écrit.

Plusieurs causes d'ordre contextuel telles un horaire accaparant ou une lourde tâche de travail sont souvent invoquées pour expliquer cette dernière situation. Même si ces causes sont réelles, la motivation des étudiants à entreprendre des apprentissages de rattrapage demeure, à notre avis, la cause la plus importante à considérer. Cette affirmation nous est dictée par le fait que la plupart des étudiants de collège et d'université croient avoir étudié suffisamment le français au primaire et au secondaire pour consacrer entièrement leurs études à des matières de leur choix. Parce qu'ils croient

terminé l'apprentissage de la langue écrite, leur motivation à s'inscrire à des cours de rattrapage en français ou à faire, sur une base individuelle, des exercices susceptibles d'enrayer les carences de leur formation est souvent faible.

Les quelques recherches menées sur les perceptions et les attitudes des élèves du secondaire et du collégial relatives au français parlé et écrit (Muller-Hehn, 1981; Bibeau, Lessard, Paret et Thérien, 1987) ont permis de constater le lien pouvant exister entre les perceptions des étudiants et leur motivation à apprendre le français; il nous reste à poursuivre ce travail par l'élaboration d'un modèle théorique et par la mise au point d'instruments qui permettront d'obtenir un «portrait» motivationnel des étudiants des ordres postsecondaires qui ont à accomplir des activités d'écriture spécifiques pour améliorer leurs compétences. Notre étude se distingue donc de celles qui ont pu être menées dans le passé du fait qu'elle se base sur un modèle théorique et sur un instrument pour déterminer le profil motivationnel des étudiants au regard de tâches d'utilisation du français écrit au postsecondaire.

Il va sans dire que la conception d'un tel modèle de même que celle d'un instrument de mesure de la motivation nous a amenés à faire des choix idéologiques et à restreindre notre champ d'étude.

1. Choix et limites de l'étude

Depuis le début du XX^e^ siècle, les psychanalystes, les béhavioristes, les gestaltistes, les humanistes, les cognitivistes et d'autres ont proposé des théories pour expliquer la motivation humaine. Cette diversité de courants de pensée et de théories sur la motivation nous a contraint à faire des choix.

Le premier est de limiter notre étude de la motivation à l'approche sociocognitive. Pour les sociocognitivistes, la motivation s'explique selon l'interaction constante entre l'environnement d'un individu, ses perceptions et ses comportements (Schunk, 1989a). Les approches humaniste, béhavioriste, psychanalytique et gestaltique n'ont pas été retenues : la première concerne surtout la motivation générale à apprendre; la deuxième ne tient pas compte des perceptions des étudiants; les deux dernières s'appliquent davantage aux domaines thérapeutiques. Aussi, en accord avec Weiner (1984, 1990) et Dweck (1989), nous jugeons qu'elles n'offrent pas des modèles pertinents à l'étude de la motivation à apprendre dans un contexte scolaire.

De ce premier choix découle le fait que nous n'ayons pas à prendre part au débat pour savoir si la motivation intrinsèque est plus importante que la motivation extrinsèque dans l'apprentissage (Lepper, 1988; Lepper et Hodell, 1988; Deci et Ryan, 1985). L'approche sociocognitive permet, en effet, d'éviter ce débat en situant la motivation à la fois comme cause et comme résultat de l'interaction constante entre les structures cognitives d'un individu, ses comportements et son environnement (Bandura, 1986).

Le deuxième choix nous amène à examiner, comme nous l'avons souligné antérieurement, la motivation à accomplir des *activités d'apprentissage* plutôt que d'examiner la motivation générale à apprendre le français. Ainsi, les profils motivationnels qui se dégageront de notre étude se limiteront à des activités relatives à l'écriture, c'est-à-dire à celles de faire un plan, de mettre en texte, de se corriger, et à l'activité de passer un examen en français dont les tâches à exécuter sont d'identifier et de corriger des erreurs ou de rédiger un texte sur un thème donné.

Nous sommes conscient que ces choix restreignent la portée du modèle de motivation utilisé dans cette étude; mais il est plus avantageux, à notre avis, d'avoir une vision *limitée* avec laquelle on peut intervenir, qu'une vision *globale* à partir de laquelle on peut difficilement agir. Les choix et les bases idéologiques de cette étude étant connus, nous décrivons maintenant le modèle de motivation sous-jacent à l'élaboration de notre instrument de mesure.

2. Un modèle de la motivation scolaire

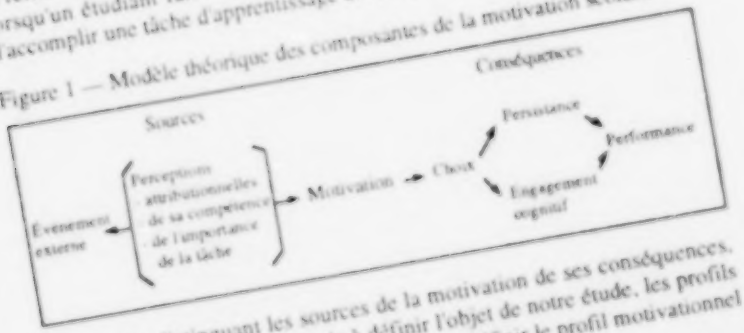
En lien étroit avec l'approche sociocognitive, nous définissons la motivation comme un état dynamique («flow») qui tire son origine des perceptions qu'a un individu de lui-même compte tenu de son environnement et qui l'incite à choisir, à s'engager et à persister dans l'accomplissement d'une tâche, afin d'atteindre un objectif. Le modèle issu de cette définition comprend sept composantes motivationnelles dont certaines sont des déterminants ou des sources de motivation et d'autres, des conséquences.

Pour déterminer ces tâches, nous nous sommes inspiré du modèle de Hayes et Flower (1983) : l'activité d'écriture et, pour l'activité qui consiste à passer un examen, nous avons fait ence au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (TURBO) de Biron, taine et Roy (1987).

Les sources de motivation sont les perceptions que l'étudiant a de lui-même et qu'il active et modifie devant des situations d'apprentissage. Ces perceptions sont appelées perception de soi («self-perception»), car elles portent sur l'individu même qui les élabore. Inspiré par les travaux d'Ames et Ames (1989), de Weiner (1984), de Schunk (1989b), de Brophy (1983) et de Dweck (1986, 1989), notre modèle comporte les trois types de perceptions de soi suivants : les *perceptions attributionnelles*, les *perceptions de sa compétence* et les *perceptions de l'importance* d'accomplir une tâche d'apprentissage. Le choix de ces trois types de perceptions de soi ne nie pas l'existence d'autres sources de la motivation; il signifie simplement, comme l'indiquent les recherches récentes, que ces trois types de perceptions sont les plus importants pour un grand nombre de chercheurs, dont Zimmerman (1990), Weiner (1990), Pintrich et De Groot (1990), Meir, McCarthy et Schmeck (1984).

Les conséquences de la motivation ne se résument pas qu'aux performances de l'étudiant. De fait, des recherches cognitives (McCombs, 1991; Pintrich et Degroot, 1990; Dweck, 1989; Corno et Mandinach, 1983) ont fait ressortir que la motivation influence le *choix* d'un étudiant d'entreprendre une activité d'apprentissage, sa *persistance* à l'accomplir, son *engagement cognitif* et, bien sûr, sa *performance*. La figure 1 illustre la relation qui s'établit entre les différentes composantes motivationnelles lorsqu'un étudiant fait face à un événement externe comme l'obligation d'accomplir une tâche d'apprentissage de français écrit.

Figure 1 — Modèle théorique des composantes de la motivation scolaire



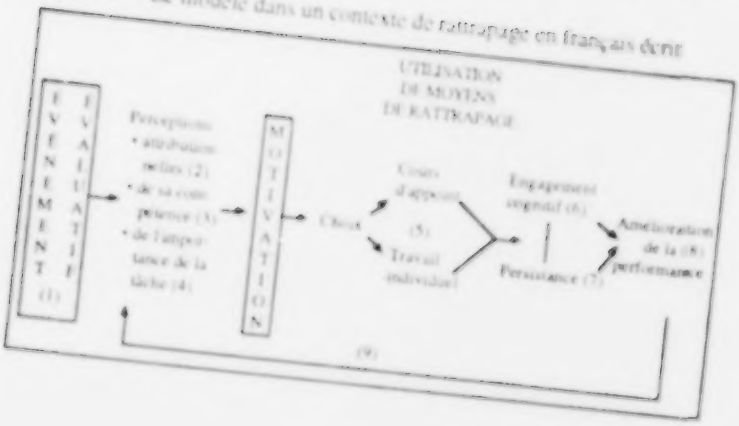
En distinguant les sources de la motivation de ses conséquences, le modèle aide à identifier, puis à définir l'objet de notre étude, les profils motivationnels des étudiants. Ainsi, on peut définir le profil motivationnel

d'un étudiant comme l'état de ses perceptions attributionnelles, ses perceptions de sa compétence et ses perceptions de l'importance d'accomplir des tâches d'apprentissage de français écrit. Cette définition des profils motivationnels ne tient pas compte des conséquences de la motivation, car un instrument qui mesurerait toutes les composantes du modèle, y compris les conséquences, serait d'une ampleur telle qu'il deviendrait inutilisable dans le contexte de cette étude. Aussi, nous avons consacré nos efforts à bâtir et à valider un instrument qui cerne bien les trois sources de la motivation, en espérant trouver un jour le moyen de concevoir un instrument pratique et fonctionnel pour mesurer l'ensemble des composantes du modèle.

Dans la même perspective, il faut souligner que d'autres modèles, tels celui de Weiner (1985) ou celui d'Atkinson (Atkinson et Birch, 1986), expliquent la motivation. Mais, même si ces modèles sont plus exhaustifs que le nôtre et peut-être plus «séduisants» pour un chercheur, il est difficile de les utiliser pour développer un instrument destiné à être administré dans des situations autres que celles de laboratoires, où la durée de passation et les conditions d'administration sont des facteurs importants à considérer.

Afin de démontrer comment notre modèle convient à des situations d'apprentissage de français écrit que les étudiants peuvent rencontrer, la figure 2 résume deux scénarios fictifs, l'un positif et l'autre négatif, issus d'une même situation.

Figure 2 — Le modèle dans un contexte de rattrapage en français écrit



Selon la situation que représente la figure 2, les perceptions de l'étudiant sont influencées par un événement évaluatif (1) qui lui indique ses faiblesses en français écrit. Cet événement peut être un échec à un examen de français comme le *TURBO* ou une faible note dans un cours due à des points enlevés pour des erreurs de français dans un travail.

Si cet événement provoque une réaction positive, l'étudiant va se percevoir comme responsable de cette situation (2), assez compétent pour y remédier (3) et considérera important de bien écrire et d'entreprendre des apprentissages correctifs (4). Ces perceptions susciteront une forte motivation; ceci l'amènera à choisir des activités de groupe ou individuelles pour corriger la situation (5); il s'engagera cognitivement dans ces activités (6) et persistera (7) jusqu'à l'atteinte de l'objectif qu'il s'est fixé. Enfin, ces conséquences de la motivation provoqueront une amélioration de son rendement en français (8), ce qui aura pour effet de modifier positivement ses perceptions (9).

Par contre, si l'événement évaluatif provoque une réaction négative, l'étudiant se percevra non responsable de cette situation et il invoquera la difficulté de l'examen ou la faiblesse des enseignements qu'il a eus au primaire et au secondaire. De plus, il se pensera incapable de s'améliorer, jugera le français comme un aspect secondaire ou inutile à sa formation et ne considérera pas l'importance d'entreprendre des apprentissages pour s'améliorer. Ces perceptions l'amèneront à être peu motivé à choisir des moyens de corriger la situation et, si toutefois il choisit de le faire, son engagement cognitif et sa persistance seront toujours précaires. Ceci aura pour conséquence que l'amélioration de sa performance sera peu significative et que les perceptions qu'il a de lui-même en souffriront à nouveau.

Même s'ils sont fictifs, ces deux scénarios montrent à quel point une même situation peut être perçue de façon différente d'un étudiant à un autre. Peut-on quand même déceler des constantes chez des types d'étudiants, comme les étudiants faibles, et ainsi déterminer des profils motivationnels généraux? Cette question nous a amenés à concevoir un instrument pour évaluer, d'une part, s'il existe des profils motivationnels propres aux étudiants faibles et d'autres, propres aux étudiants forts, et, d'autre part, à examiner dans quelle mesure ces profils se distinguent.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'instrument mesure les perceptions attributionnelles des étudiants, leurs perceptions de leur compétence à accomplir des tâches de français écrit et leurs perceptions de l'importance de ces tâches. Voici comment nous définissons chacun de ces trois concepts.

2.1 Les perceptions attributionnelles

Selon Vallerand et Bouffard (1985), plusieurs théories expliquent le phénomène des perceptions attributionnelles. Notre choix s'est arrêté sur celle de Weiner (1984), car elle est la seule qui, à notre connaissance, a été développée explicitement pour mieux rendre compte de la motivation dans un contexte scolaire.

Weiner postule que le comportement d'un individu est influencé par les perceptions qu'il a des causes des événements qui lui arrivent. Par exemple, un individu peut attribuer à son talent ses succès à un test de français, alors qu'un autre peut les attribuer à l'effort déployé lors de ses études secondaires. Quand les événements n'ont pas de répercussions importantes sur l'image qu'un individu se fait de lui-même, les perceptions attributionnelles ont peu d'impact sur ses décisions. En revanche, devant des événements importants, tels des échecs ou même des succès inattendus, ces mêmes perceptions revêtent une grande importance et viennent influencer la motivation de l'individu.

Dans les situations scolaires, les causes perçues par les étudiants pour expliquer leurs échecs ou leurs succès sont multiples. Par exemple, un étudiant peut attribuer ses échecs à son manque d'aptitudes intellectuelles, au peu d'effort qu'il a déployé, à la difficulté de la tâche, à la chance, à l'incompétence de ses professeurs, etc. Weiner a classifié les causes en trois catégories : le lieu de la cause, sa stabilité et son niveau de contrôle par l'étudiant.

Le lieu de la cause permet de distinguer entre les causes internes à l'étudiant tels les aptitudes intellectuelles, le talent, l'effort, la fatigue, et les causes externes, comme la difficulté de la tâche, la chance, la qualité de l'enseignement, les collègues. Par exemple, un étudiant fait une attribution interne s'il perçoit que son échec à un examen de français est dû à la fatigue

qu'il éprouvait au moment où il a passé cette épreuve. Par contre, il fait une attribution externe s'il impute son échec à l'incompétence de celui qui lui a enseigné.

La stabilité de la cause sert à différencier les causes sur le plan temporel. Ainsi, une cause est dite stable quand elle a un caractère de permanence aux yeux des étudiants; c'est le cas de l'intelligence. À l'opposé, une cause qui, comme l'effort, est susceptible de fluctuer est considérée modifiable. Ainsi, un étudiant qui attribue ses succès en français écrit à son «talent d'écrivain» invoque une cause stable, alors qu'un étudiant qui attribue son succès à la chance qu'il a eue invoque une cause modifiable.

Le contrôle de la cause distingue les causes au regard de la responsabilité de l'étudiant. Une cause est contrôlée par l'étudiant lorsque celui-ci a la possibilité d'intervenir sur celle-ci; par contre, elle est incontrôlable lorsqu'il a peu de pouvoir sur elle. En ce sens, l'effort est une cause contrôlable, mais la chance ne l'est pas.

Covington (1984) résume fort bien l'état des recherches sur les perceptions attributionnelles des étudiants. Voici les principales conclusions auxquelles il est arrivé :

— La plupart des élèves, de la maternelle à l'enseignement aux adultes, sont portés à attribuer leurs succès à leurs capacités intellectuelles alors qu'ils attribuent leurs échecs à l'effort qu'ils n'ont pas investi ou à des causes externes à eux-mêmes comme l'incompétence de l'enseignant.

— Pour les adolescents et les adultes, l'intelligence est une cause interne, bien sûr, mais aussi stable et sur laquelle ils n'ont aucun contrôle. De plus, un étudiant est perçu intelligent par ses collègues lorsqu'il réussit une tâche en déployant peu d'effort.

— Afin de préserver une image «intelligente» aux yeux de leurs collègues, certains étudiants vont éviter des tâches comportant un certain risque d'échec mais vont accomplir des tâches faciles ou très difficiles. Ces dernières ne sont pas dangereuses pour leur image de soi du fait qu'elles sont reconnues, par les autres, comme pratiquement irréalisables.

— En général, les étudiants qui réussissent le mieux attribuent leurs succès à l'effort qu'ils ont investi et à leurs capacités intellectuelles, alors qu'ils attribuent leurs échecs à des causes internes, modifiables et contrôlables comme l'effort.

— Les étudiants résignés devant l'échec (« failure-accepting ») ont tendance à attribuer leurs succès à des causes externes, comme la chance, et leurs échecs à des causes internes stables et incontrôlables, comme les capacités intellectuelles. De la sorte, ces étudiants se diminuent face à leurs échecs et ne prennent aucun crédit pour leurs succès.

— Dans la perspective de préserver une image de soi positive, certains étudiants faibles, devant la possibilité d'échouer, ne fourniront pas les efforts nécessaires pour réussir, car s'ils échouent, ils ne pourront plus se dire que « s'ils avaient voulu, ils auraient pu ». Enfin, d'autres étudiants faibles vont constamment attribuer leurs échecs à des causes externes, se dégageant ainsi de toutes responsabilités.

Des chercheurs québécois (Blouin, 1986; Barbeau, 1991) se sont intéressés aux perceptions attributionnelles des étudiants à l'ordre collégial. Les résultats de leurs recherches corroborent ceux des recherches américaines et confirment l'importance des perceptions attributionnelles sur la motivation et les comportements d'apprentissage. C'est d'ailleurs sur l'étude de Barbeau (1991) que s'appuie le choix de notre instrument de mesure des attributions causales des étudiants. Comme Barbeau, nous avons opté pour un instrument qui propose à l'étudiant des situations fictives positives et négatives dont il est appelé à imaginer la cause éventuelle ou probable[2].

2.2 La perception que chacun a de sa compétence à accomplir une tâche d'apprentissage

La perception que chacun a de sa compétence à accomplir une tâche, que les anglophones nomment par le terme « self-efficacy », est une perception de soi par laquelle un individu, avant d'entreprendre une tâche qui comporte un haut degré d'incertitude, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate (Bandura, 1977, 1982; Schunk, 1984, 1989b, 1991). Plusieurs

2. On trouvera au point trois une description plus précise de cet instrument.

étudiants ont une perception faible de leur compétence à écrire en français correct. Cette faible perception les amène à éviter ou à abandonner des cours dans lesquels la rédaction de textes est un aspect important. Ils entrent alors dans un cercle vicieux : comme ils n'ont pas à rédiger, ils ne peuvent s'améliorer. Ainsi, leur perception de leur compétence demeure faible à l'égard de leur compétence à bien écrire. Quant aux bons étudiants, ils deviennent de plus en plus «experts», car comme ils ont une perception élevée de leur compétence en français écrit, ils ne ratent pas une occasion d'écrire et, en cas de besoin, d'entreprendre des mesures correctives.

Il est important de distinguer la perception qu'a un étudiant de lui-même et la perception qu'il a de sa compétence à accomplir une tâche. La première, appelée communément «concept de soi», est «une organisation hiérarchisée d'un ensemble de perceptions recouvrant les aspects les plus variés quant à la façon dont la personne se perçoit» (L'Ecuyer, 1978), alors que la deuxième réfère à une perception plus spécifique relative à une situation précise (Schunk, 1991). Ainsi, un étudiant peut avoir un concept de soi élevé, mais avoir en même temps une perception faible de ses capacités à réussir, par exemple, dans un cours de français. À l'instar de Dweck (1989), nous croyons que c'est par ce caractère de spécificité que le concept de perception de sa compétence à accomplir une tâche aide mieux que le concept de soi à comprendre la motivation dans l'apprentissage.

Selon Bandura (1977), la perception de sa compétence prend son origine dans quatre sources d'information : les performances déjà accomplies par l'individu, l'observation d'une tâche exécutée par d'autres, la persuasion, dont celle qui provient du feedback, et les réactions physiologiques et émotives comme c'est le cas de l'anxiété. Dans un contexte scolaire, ces sources se caractérisent de la façon suivante.

Les performances déjà accomplies par un étudiant renvoient aux succès ou aux échecs qu'il a eus dans le passé lors de la réalisation de tâches similaires à celle qu'il doit accomplir. L'influence des résultats obtenus alors est intimement liée aux perceptions attributionnelles. En effet, plus un étudiant attribue ses succès à des causes internes et ses échecs à des causes externes et modifiables, meilleure sera sa perception de sa compétence.

En apprentissage scolaire, l'observation d'une tâche exécutée par d'autres est aussi une source importante de perception de sa compétence, car l'étudiant se retrouve souvent dans une situation où, avant d'exécuter lui-même ce qui lui est demandé, il doit assister à une démonstration. On oublie souvent que lors des démonstrations, l'étudiant, en plus d'apprendre comment exécuter une tâche, évalue ses compétences à l'accomplir adéquatement lorsque son tour viendra. Sur ce point, les recherches de Schunk (1991) montrent que l'observation d'un pair a plus d'influence sur la perception de sa compétence par un étudiant que l'observation d'un professeur.

La persuasion fait appel à l'intervention des enseignants et parfois à celle des collègues pour convaincre un étudiant de ses capacités à réaliser une tâche. En général, cette intervention survient avant le début d'une tâche où l'on tente de persuader l'étudiant qu'il est capable de réussir; parfois, elle se traduit sous forme de feedback lors de l'exécution de la tâche.

Les réactions physiologiques et émotives sont aussi une source de perception de sa compétence. En effet, si un étudiant réagit nerveusement ou se met à transpirer ou à avoir des excès de chaleur en accomplissant une tâche, comme celle de passer un examen, il peut interpréter ces réactions comme une incapacité de sa part à réussir ce qu'on lui demande. Des réactions verbales d'étudiants comme «Quand j'arrive devant un examen, je panique et j'ai un "blanc" de mémoire» illustrent bien ce phénomène (Barbeau, 1990).

Schunk (1982, 1983, 1984, 1986) a entrepris une série d'études auprès d'élèves du primaire afin de connaître l'impact des feedbacks attributionnels relatifs à l'effort comme «Tu réussis, car tu travailles fort» et des feedbacks attributionnels relatifs aux aptitudes intellectuelles comme «Tu réussis, car tu es intelligent». Les résultats obtenus indiquent que les élèves qui ont reçu un feedback relatif à l'effort ont vu croître leur perception de leur compétence. Toutefois, les élèves qui ont reçu un feedback attributionnel relatif à leurs aptitudes ont vu croître leur perception de leur compétence plus vite que les élèves qui avaient reçu soit un feedback relatif à l'effort soit un feedback combiné relatif à l'effort et à leurs aptitudes. Comme on peut le constater, ces résultats vont dans la même direction et confirment les conclusions tirées par Covington dans sa recension des écrits et que nous avons présentée à la page 165.

S'inscrivant dans le courant «expectancy/value», un grand nombre de chercheurs anglosaxons, dont Meir, McCarthy et Schmeck (1984), ont réussi à démontrer l'influence de la perception de sa compétence sur la motivation des étudiants. Au Québec, les recherches de Vallerand, Blais et Brière (1989) ont, à leur tour, confirmé l'importance de considérer cette perception en tant que déterminant motivationnel. Voilà pourquoi notre étude analysera la perception que les étudiants ont de leur compétence en français écrit et qu'elle tentera de la mesurer en leur demandant d'indiquer à quel point ils se sentent compétents pour accomplir certaines tâches en français écrit.

2.3 La perception de l'importance d'une tâche

Pour plusieurs auteurs anglophones, la perception de l'importance d'une tâche correspond à la valeur qu'un étudiant accorde à des tâches d'apprentissage ou à la matière à laquelle ces tâches se rattachent. En fait, la perception de l'importance ou la valorisation d'une tâche consiste pour un étudiant à se poser la question suivante : «Pourquoi accomplirais-je cette tâche?».

Les chercheurs qui considèrent les valeurs comme une source importante de la motivation (Brophy, 1983; Maehrs, 1984; McCombs, 1986) distinguent chez les étudiants deux façons de valoriser une tâche d'apprentissage. La première consiste à valoriser l'apprentissage en soi, c'est-à-dire les connaissances que l'accomplissement d'une tâche permet d'acquérir ou d'améliorer. Certains auteurs anglophones désignent cette façon de valoriser par les termes «tasks oriented» (Nicholl, 1984) ou «learning goal» (Dweck, 1986) et implique, selon certains auteurs qui font une distinction entre la motivation intrinsèque et extrinsèque, une plus grande motivation intrinsèque de la part de l'étudiant (Lepper, 1988). La deuxième façon consiste à valoriser les conséquences de l'apprentissage. Par exemple, on peut valoriser une tâche difficile, car elle permet d'obtenir une récompense promise, ou encore de convoiter un diplôme ou de démontrer aux autres ses habiletés. On nomme cette seconde façon de valoriser une tâche d'apprentissage par les termes «ego oriented» (Nicholl, 1984), ou «performance goal» (Dweck, 1986) et fait référence à la motivation extrinsèque (Lepper, 1988).

Dweck (1989) a fait une recension des recherches dont l'objectif était de connaître l'impact de ces deux types de valorisation sur les composantes motivationnelles. Voici les principales conclusions auxquelles elle est arrivée. On remarquera que certaines conclusions rejoignent celles déjà présentées dans la recension des écrits de Covington (p. 165) sur les perceptions attributionnelles. Cette situation s'explique par le fait que les recherches de Dweck ont porté à la fois sur les perceptions de l'importance d'une tâche et sur les perceptions attributionnelles des élèves. Les conclusions de Dweck viennent donc compléter celles de Covington et démontrent bien la relation intime qu'il existe entre les différents types de perceptions.

— Les élèves qui valorisent l'apprentissage en soi choisissent des tâches riches en défis sans se préoccuper de leurs habiletés à les réussir, alors que les élèves qui valorisent les conséquences de l'apprentissage et qui doutent de leurs habiletés sont portés à éviter ces tâches.

— Dans un contexte qui valorise surtout la performance, les individus qui ont une faible perception de leurs habiletés ont tendance à choisir des tâches faciles dans lesquelles ils sont certains de réussir ou des tâches très difficiles dans lesquelles leurs habiletés ne peuvent être mises en cause. Il en est de même pour les individus qui ont une très bonne perception de leurs habiletés : ils préfèrent éviter des tâches de difficulté moyenne dont le succès dépendrait de leurs habiletés.

— Devant la perspective d'échecs, plus un élève valorise l'apprentissage en soi, moins il abandonne et plus il persiste à utiliser des stratégies d'apprentissage qui le feront réussir.

— Un élève qui valorise l'apprentissage en soi est en général un élève qui, devant des difficultés, s'engage et persiste davantage qu'un élève qui ne valorise que les conséquences de ses apprentissages.

Les conclusions auxquelles Dweck arrive sont nettement en faveur d'une valorisation de l'apprentissage en soi plutôt qu'une valorisation des conséquences de celui-ci. Il est toutefois important de spécifier que la plupart des études recensées par Dweck ont été réalisées auprès d'élèves

américains du primaire; aussi nous croyons qu'il serait prématuré d'en généraliser les conclusions à tous les élèves de tous les niveaux et dans toutes les circonstances. Quoi qu'il en soit, il semble exister un consensus chez plusieurs auteurs (Ames et Archer, 1988; Dweck et Elliot, 1983; Eccles, 1983; Meece, Blumenfeld et Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Paris et Oka, 1986 tous cités par Pintrich et De Groot, 1990) selon lequel plus un étudiant perçoit la tâche intéressante et importante, plus il s'engage sur le plan cognitif et plus il persévère dans l'accomplissement de la tâche. Ce consensus confirme la relation établie dans notre modèle (voir figure 1) entre la perception de l'importance d'une tâche comme source de la motivation et l'engagement cognitif et la persistance comme des conséquences de la motivation.

Très peu de recherches existent sur la perception de l'importance d'accomplir certaines tâches dans l'apprentissage du français écrit au post-secondaire. Certes, les études de Bibeau, Lessard, Paret et Thérien (1987) et de Muller Hehn (1981) ont permis de constater l'importance de la perception des étudiants au regard du français en tant que matière scolaire, mais elles n'ont pas porté explicitement sur l'importance que les étudiants accordent à des *tâches d'apprentissage* telles rédiger un plan, se corriger, passer un examen, etc. Les entrevues que nous avons menées auprès d'étudiants du postsecondaire ont fait ressortir que ceux-ci n'accordent pas la même valeur à toutes les tâches. Nous avons constaté, par exemple, que certains d'entre eux percevaient la tâche de faire un plan avant de rédiger un texte comme une perte de temps, alors que pour d'autres, faire un plan s'avère essentiel pour rédiger correctement en français.

Cette revue des écrits nous amène à conclure que la perception de l'importance d'une tâche est une source de motivation tout aussi importante que les perceptions attributionnelles et la perception de sa compétence. Somme toute, si l'étudiant ne considère pas importante la tâche qui lui est demandée, on ne peut espérer qu'il soit motivé à l'accomplir.

3. L'instrument

Les trois sources de la motivation qui viennent d'être présentées servent de fondements à notre étude. L'instrument qui en découle permettra

donc d'établir le portrait des étudiants quant à trois types de perceptions : leurs perceptions attributionnelles, leurs perceptions de leur compétence et leurs perceptions de l'importance d'accomplir des tâches d'apprentissage en français écrit.

Cet instrument est formé de trois sections, chacune d'elles mesure un type de perception au regard de cinq tâches d'apprentissage. Les premières sont reliées à la production d'un texte soit faire un plan, mettre en texte, se corriger, alors que les deux autres ont trait aux tâches demandées aux étudiants lors d'examens de français soit «identifier et corriger des erreurs» et «rédiger un texte sur un thème donné». Le choix des premières tâches s'appuie sur le modèle de Hayes et Flower (1983) et, pour les dernières, sur des tâches semblables à celles demandées aux étudiants dans le test de français utilisé à l'Université de Sherbrooke.

3.1 Première section [2] : les perceptions attributionnelles

Pour déterminer le profil attributionnel des étudiants, nous avons créé une situation fictive positive et une situation fictive négative pour chacune des cinq tâches. Lors de la passation du test, le sujet doit considérer chaque situation comme si elle lui arrivait et en imaginer la cause. Pour mieux illustrer ce qui lui est demandé, nous présentons à la page suivante les consignes qui lui sont données, ainsi qu'un exemple de situation fictive.

Il est important de remarquer qu'à chaque situation le sujet doit répondre à trois questions relatives à la cause qu'il formule. Chaque question réfère à une des trois catégories proposées par Weiner dans sa théorie pour analyser les causes émises par les étudiants. La première question mesure la perception du sujet quant au lieu de la cause, la deuxième quant à sa stabilité et, enfin, la troisième quant à son niveau de contrôle. En répondant ainsi à ces trois questions, le sujet catégorise lui-même la cause qu'il a formulée et, par le fait même, empêche un biais qui pourrait surgir si cette tâche d'interprétation était assumée par le chercheur.

---

[2] Le lecteur trouvera dans le volume consacré à l'analyse des résultats (à paraître) les trois sections telles qu'elles ont été présentées aux sujets lors de la passation du test.

— *Consignes*

> — *Lisez chacune des situations suivantes et* imaginez-vous *dans chacune d'elles.*
>
> — *Décidez quelle serait,* selon vous, *la cause principale de cette situation si elle se produisait pour vous. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses; l'important, c'est de nous donner votre perception.*
>
> — *Répondez ensuite aux trois questions concernant la cause que vous avez écrite, en entourant un chiffre par question; plus le chiffre que vous encerclez se rapproche de l'affirmation décrite soit à la gauche, soit à la droite des chiffres, plus vous êtes en accord avec celle-ci.*
>
> — *Lorsque vous avez terminé de répondre aux questions relatives à une situation, passez à la situation suivante.*

— *Exemple d'une situation proposée au sujet*

SITUATION 1

J'ai obtenu une très bonne note à un examen de français dans lequel il fallait identifier et corriger des erreurs.

Si cette situation vous arrivait, quelle en serait *la* cause principale?
(Formulez-la sur les lignes pointillées.)

.....

.....

1. **Est-ce que cette cause provient de vous ou plutôt d'autres personnes ou de circonstances qui vous sont étrangères?**

   Cette cause provient d'autres personnes ou de circonstances qui me sont étrangères. < 1 2 3 4 5 > Cette cause relève entièrement de moi.

2. **Est-ce que cette cause est susceptible de se répéter dans d'autres situations semblables?**

   Cette cause ne se répétera plus jamais. < 1 2 3 4 5 > Cette cause va toujours se répéter.

3. **Croyez-vous avoir un certain contrôle sur cette cause ou croyez-vous n'avoir aucun pouvoir sur sa présence?**

   Cette cause est entièrement hors de mon contrôle. < 1 2 3 4 5 > Cette cause dépend entièrement de moi.

3.2 Deuxième section : les perceptions de sa compétence

Pour mesurer la perception qu'a le sujet de sa compétence à accomplir adéquatement chacune des cinq tâches, trois énoncés par tâches, pour un total de 15, ont été rédigés et proposés au sujet. Voici la consigne et deux exemples d'énoncés sur lesquels il doit se prononcer.

— *Consigne*

> *Les énoncés qui suivent correspondent à des perceptions que vous pourriez avoir de vous dans un cours ou lors d'un examen. Indiquez à quel point vous avez ces perceptions en encerclant un chiffre de 1 à 5.*
>
> Jamais ← 1 2 3 4 5 → Toujours
>
> *Le chiffre 1 indique que vous n'avez jamais cette perception; le chiffre 5 indique que vous l'avez toujours. Ainsi, plus le chiffre que vous choisissez est élevé, plus vous jugez que vous avez souvent la perception exprimée dans l'énoncé.*

— *Exemples d'énoncés issus de la section 2*

> Il m'est facile de rédiger mes idées dans un français correct lorsque vient le temps de faire mes travaux scolaires.
>
> Jamais ← 1 2 3 4 5 → Toujours
>
> Identifier et corriger des erreurs dans un examen de français est pour moi une tâche facile à réussir.
>
> Jamais ← 1 2 3 4 5 → Toujours

Les deux exemples précédents permettent de constater que l'échelle utilisée n'est pas dichotomique : on ne demande pas au sujet s'il se perçoit incompétent ou compétent. Afin d'avoir une mesure plus juste et plus nuancée, nous avons préféré utiliser une échelle permettant au sujet de se situer sur un continuum qui va de plus compétent à moins compétent.

3.3 Troisième section : les perceptions de l'importance d'accomplir une tâche

Comme à la section précédente, trois énoncés par tâche, pour un total de 15, ont été rédigés et proposés au sujet. Voici la consigne qu'il doit suivre et deux exemples d'énoncés auxquels il doit répondre.

— Consigne

> Dans cette section, vous devez indiquer jusqu'à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés. Chacun de ces énoncés est suivi d'une série de chiffres de 1 à 5, dont la signification est la suivante :
>
> Totalement en désaccord ← 1 2 3 4 5 → Totalement en accord
>
> Vous devez encercler le chiffre correspondant le plus à votre réaction personnelle. Ainsi, plus le chiffre que vous encerclez est élevé, plus vous êtes d'accord. Indiquez vos réponses rapidement et passez à l'énoncé suivant. Il est très important d'indiquer ce que vous ressentez à propos de chaque énoncé et non ce que vous pensez que les autres pensent.

— Exemples d'énoncés issus de la section 3

> Corriger un travail scolaire en regard du français est une étape très importante à franchir.
>
> Totalement en désaccord ← 1 2 3 4 5 → Totalement en accord
>
> Il est important de mesurer, au moyen d'examens de français, la capacité des étudiants de collèges ou d'universités *à écrire un texte* de qualité sur un thème choisi.
>
> Totalement en désaccord ← 1 2 3 4 5 → Totalement en accord

Comme on peut le constater, dans cette dernière section du test, le sujet doit donner son opinion quant à l'importance qu'il accorde aux cinq tâches de français écrit. En demandant au sujet d'afficher ainsi ses valeurs par rapport à ces différentes tâches, nous voulons examiner si les tâches qui sont sous-estimées sont celles qui sont les plus négligées par le sujet et celles qu'il réussit le moins.

4. La validation de l'instrument

Le test a subi plusieurs améliorations avant sa version définitive. Après une série d'entrevues faites auprès d'étudiants et dont le but était de vérifier la pertinence de notre étude et de notre modèle de motivation, une banque d'énoncés a été créée pour chaque section du test.

Lors d'une première mise à l'essai, 89 étudiants (42 de l'ordre collégial et 56 de l'ordre universitaire) ont passé une première version du test contenant tous les énoncés de la banque. Des 56 étudiants universitaires, 21 ont, de plus, été interrogés sur la clarté des consignes et des énoncés de chaque section. Les commentaires des étudiants ainsi que des analyses de corrélation entre les énoncés d'une même section ont permis d'éliminer 10 énoncés à la section deux et 5 à la section trois jugés soit trop confus soit peu homogènes par rapport aux énoncés du même type. Un énoncé rejeté a été, par exemple, «Dans un examen de français, la section où l'on doit identifier et corriger des erreurs ne me cause aucune difficulté.» Cet énoncé a été jugé trop confus par les étudiants et, selon les analyses de corrélations, peu homogène au regard des autres énoncés. Des énoncés plus clairs et plus concis comme «Dans un examen de français, je doute de moi lorsque la tâche consiste à identifier et à corriger des erreurs.» lui ont été préférés. Dans le cas de la première section, étant donné que la formulation de chaque situation a fait l'objet d'une évaluation de la part des juges experts, aucun changement n'a dû être apporté.

Lors d'une deuxième mise à l'essai, 280 sujets (181 étudiants de cégep et 99 étudiants d'université) ont passé la deuxième version du test. À nouveau, des analyses de corrélation ont été effectuées pour mesurer le degré d'homogénéité de chaque énoncé. Elles nous ont amené à éliminer 5 énoncés dans la section une et autant dans la section trois. Encore une fois, aucune situation dans la première section n'a dû être reformulée.

Ces deux mises à l'essai ont permis de choisir dans chaque section les énoncés les plus clairs et les plus homogènes et d'offrir, dans la version finale du test, 10 situations pour mesurer les perceptions attributionnelles, 15 énoncés pour mesurer les perceptions de sa compétence et le même nombre pour mesurer les perceptions de l'importance d'accomplir les tâches proposées.

Examinons maintenant la validité du contenu et du construit de la deuxième version de l'instrument de même que sa fidélité.

4.1 La validité du contenu

La validité du contenu, qui se définit comme une mesure du degré de représentativité des énoncés d'un test, permet de savoir s'ils traduisent bien le concept que l'on veut étudier. Pour évaluer la validité du contenu, nous avons utilisé la méthode des juges en soumettant à six experts, avant la première mise à l'essai, une version préliminaire de l'instrument contenant tous les énoncés de la banque que nous avions construite. Certains juges étaient des experts en motivation, d'autres en didactique du français et d'autres en docimologie. Cette évaluation a permis d'éliminer des énoncés qui, au dire des experts, ne représentaient pas exactement les trois construits que l'on désirait mesurer, c'est-à-dire les trois types de perceptions au regard des cinq tâches relatives au français écrit. En faisant évaluer de la sorte les énoncés par des juges experts, nous croyons que le test a atteint une bonne validité du contenu. Nous sommes conscient, cependant, que nous ne pouvons prétendre à une validité de contenu parfaite, car la formation et l'idéologie des juges les amènent, comme le souligne si bien Bernier (1985), à des décisions subjectives pouvant provoquer des biais.

4.2 La validité du construit

La validité du construit se définit comme une indication du degré avec lequel un test mesure indépendamment les construits qu'il est supposé mesurer. Les construits à la base de notre test sont les relations entre les trois types de perceptions et les cinq tâches auxquelles elles sont rattachées. Ainsi, la validité du construit nous assure que chaque relation entre une perception et une tâche est bien comprise par le sujet et que, sur le plan conceptuel, elle est indépendante des autres relations.

Pour mesurer la validité du construit de l'instrument, nous avons fait des analyses des corrélations entre les différentes tâches dans les sections deux et trois du test. De telles analyses n'ont pu être effectuées à la première section, car elle n'est pas composée d'énoncés mais de simulations présentées sous formes de situations auxquelles se rattachent trois dimensions attributionnelles. Des analyses différentes et plus complexes

sont présentement effectuées pour tenter de préciser la validité du construit de cette section portant sur les perceptions attributionnelles.

Les tableaux I et II que voici présentent les résultats relatifs aux deuxième et troisième sections de l'instrument.

Tableau I — Moyenne des corrélations entre les énoncés relatifs à la perception de sa compétence

TÂCHES	1	2	3	4	5
1 Faire un plan	—	0.28	0.15	0.13	0.28
2 Écrire un texte		—	0.58	0.55	0.35
3 Corriger			—	0.67	0.27
4 Corriger (examen)				—	0.32
5 Rédiger (examen)					—

Tableau II — Moyenne des corrélations entre les énoncés relatifs à la perception de l'importance d'une tâche

TÂCHES	1	2	3	4	5
1 Faire un plan	—	0.15	0.19	0.16	0.21
2 Écrire un texte		—	0.28	0.36	0.32
3 Corriger			—	0.68	0.25
4 Corriger (examen)				—	0.49
5 Rédiger (examen)					—

Chaque résultat correspond à la moyenne des corrélations entre huit énoncés, c'est-à-dire entre les quatre énoncés d'une tâche et les quatre d'une autre tâche. L'étude de ces moyennes permet de constater que la tâche de «faire un plan», étant donné sa faible corrélation avec les autres tâches, se distingue bien des autres et ce, autant dans la section sur les perceptions de sa compétence que dans celle portant sur les perceptions de l'importance de la tâche. La tâche «rédiger un texte dans un examen» se différencie bien des autres tâches à l'exception de celle «d'écrire un texte pour ses travaux

scolaires». Cette situation s'explique par le fait que certains étudiants ont dû confondre les termes *écrire* et *rédiger* même si la distinction leur avait été donnée dans le préambule du test. La forte corrélation entre la tâche «écrire un texte» et les autres tâches peut s'expliquer aussi de cette façon. En effet, pour certains étudiants, la tâche d'écrire comprend les tâches de faire un plan et de se corriger.

Ces derniers résultats nous obligeront à réaliser des analyses plus poussées en utilisant, par exemple, la technique de la rotation d'une matrice de coefficient de saturation. Ces analyses seront effectuées lors d'une passation ultérieure du questionnaire et permettront d'avoir une vue plus précise de la validité du construit de notre instrument.

4.3 La fidélité

La fidélité correspond au niveau de consistance interne et de stabilité du test durant une période de temps. Compte tenu du moment de l'année où le test a été mis à l'essai, la méthode du test-retest n'a pu être utilisée; ceci nous a amené à privilégier la consistance interne en mesurant, lors de la deuxième mise à l'essai, l'alpha de Cronback. Dans la première section du test, le coefficient alpha est de 0,81 pour les réponses obtenues aux situations positives et de 0,68 pour les situations négatives. Pour les énoncés de la deuxième section, le coefficient alpha s'élève à 0,93 alors que pour les énoncés de la troisième section il s'élève à 0,90. Ces coefficients élevés permettent de constater que déjà la deuxième version du test avait un bon niveau de fidélité. Ces coefficients seront à nouveau mesurés lors de l'administration finale du test afin de garantir que la fidélité a été préservée dans la version définitive de l'instrument.

Maintenant que la structure du test et ses qualités métrologiques ont été présentées, nous aimerions terminer ce chapitre en présentant le profil motivationnel d'un étudiant considéré faible en français écrit. Il est important de souligner que ce profil est celui d'un étudiant à qui le test a été administré et que pour l'instant, étant donné que nos analyses ne sont pas terminées, on ne peut prétendre que ce profil puisse être généralisé à l'ensemble des étudiants faibles.

5. Profil motivationnel d'un étudiant faible

Sur le plan des perceptions attributionnelles, cet étudiant croit que si le fait de *faire un plan* ou de *corriger adéquatement ses erreurs* après avoir rédigé un texte, lui amenait des succès, comme des félicitations de ses collègues, cela serait dû à la quantité d'effort qu'il aurait fournie, donc à une cause interne, modifiable et contrôlable. Cependant, si de tels succès lui arrivaient à la suite d'*une bonne rédaction* de texte, il croit que cela proviendrait du fait qu'il aurait reçu de l'aide, donc à une cause externe, modifiable et sur laquelle il n'exerce que peu de contrôle. S'il lui arrivait du succès dans des examens de français, ils seraient dus, selon ses perceptions, à des causes internes, modifiables et contrôlables. Quant à ses échecs à l'une ou l'autre des cinq tâches, ils seraient dus à des causes internes, modifiables et contrôlables. Ce profil attributionnel est particulier car, selon les recherches recensées par Covington (1984), les étudiants faibles sont portés à attribuer leur insuccès à des causes externes, modifiables et sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle, comme la compétence des enseignants. C'est donc dire que notre étudiant, en s'attribuant ses échecs mais en croyant que ces situations peuvent se modifier et qu'il n'en tient qu'à lui de passer à l'action, présente des perceptions attributionnelles qui ne sont pas une entrave à sa motivation et qui peuvent même la susciter.

La perception qu'il se fait de sa compétence en français écrit est généralement faible. Elle l'est particulièrement dans les tâches de *se corriger* après avoir rédigé un texte et devant des examens où l'on doit *identifier et corriger des erreurs*. Elle le demeure, mais à un moindre niveau, pour la tâche de *faire un plan* et de *rédiger* un texte sans erreurs. Par contre, il se considère de compétence moyenne dans la passation d'examens où il doit *composer un texte*. L'examen de la perception de la compétence de cet étudiant permet de constater que, de façon générale, il ne se perçoit pas incompétent. Comme il se perçoit faible pour identifier des erreurs et pour les corriger dans les examens et dans ses travaux, ses doutes quant à sa compétence portent principalement sur ses connaissances orthographiques et grammaticales en français écrit. Ceci peut l'amener à être démotivé à accomplir ces tâches et, lorsqu'il le peut, à les faire exécuter par d'autres.

Enfin, quant à sa perception de l'importance de certaines tâches en français écrit et des examens, cet étudiant valorise beaucoup l'importance de *faire un plan* avant de rédiger et de se *corriger par la suite*. En revanche, il valorise moins le fait de *rédiger correctement* en faisant le moins d'erreurs possible dès les premières versions d'un texte. Quant aux examens, il valorise beaucoup ceux dans lesquels on doit *identifier et corriger*, et très peu ceux où l'on doit *composer* un texte. Ces données sont intéressantes, car si l'on fait le lien avec ses perceptions de sa compétence, on constate que cet étudiant valorise les tâches d'identification et de correction d'erreurs, tâches pour lesquelles il se perçoit, par contre, incompétent.

Ce profil motivationnel comporte des particularités. Par exemple, la relation entre les perceptions qu'a cet étudiant de sa compétence et les tâches qu'il valorise paraît curieuse puisqu'il valorise des tâches, comme celle d'identifier et de corriger des erreurs dans un examen, dans lesquelles il ne se sent pas compétent. Des situations, d'apparence incohérente comme la précédente, sont normales puisqu'il s'agit du profil d'un étudiant et que chaque individu présente des spécificités qui lui sont propres.

Cette dernière constatation est importante, car elle nous aide à nous rappeler et à accepter que les profils motivationnels que nous obtiendrons seront, somme toute, des clichés pris à un moment précis, alors que le vrai portrait motivationnel d'un étudiant est un phénomène qui est en constante évolution et qui comporte des particularités qu'on ne retrouve pas nécessairement chez les autres. Cette réflexion ne nous empêchera pas d'administrer l'instrument à des sujets lors de l'expérimentation, car même si les profils que nous en dégagerons ne donneront qu'une «approximation» de la motivation des étudiants, il n'en demeure pas moins que les données qui seront recueillies contribueront à avoir ce qu'aucune recherche ne nous a donné jusqu'à ce jour : un portrait motivationnel des étudiants des ordres post-secondaires au regard de la maîtrise du français écrit, dont font partie ceux qui sont confrontés à faire du rattrapage en français écrit.

Conclusion

Le profil motivationnel qui vient d'être établi permet de constater que notre étude ne mesure pas le niveau de motivation de l'étudiant, mais

qu'elle donne plutôt le profil des perceptions qui sont à la source de la motivation. Le choix d'étudier les sources de la motivation plutôt que de nous limiter à mesurer si l'étudiant est motivé ou démotivé est commandé par la finalité de cette recherche qui consiste à vouloir aider les étudiants à mieux écrire en français. Dans le passé, sous l'influence des béhavioristes, certains ont cru pouvoir développer des stratégies d'intervention sur la motivation des individus sans avoir à tenir compte de leurs perceptions, mais devant des résultats insatisfaisants, il a fallu comprendre qu'avant de savoir *comment* intervenir, il était plus important de se demander *sur quoi* le faire. C'est dans cette optique que notre recherche s'inscrit en voulant déterminer des profils motivationnels sous l'angle des perceptions des étudiants.

Les considérations que nous venons de préciser font voir à quel point il a été important, au début de cette recherche, de nous donner un modèle théorique et, par conséquent, d'avoir précisé les sources et les conséquences de la motivation. Même si ces dernières n'ont pu être prises en compte dans l'élaboration de l'instrument, elles seront très utiles lorsque le temps sera venu de mesurer l'impact des stratégies d'intervention que nous désirons mettre en place.

L'étape qui consiste à déterminer les profils motivationnels est en marche. Notre instrument vient d'être administré à quelque 150 étudiants du collégial et de l'université. Compte tenu de leur résultat au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*, ces étudiants seront répartis en trois groupes : les faibles, les moyens et les forts. Les résultats obtenus par chaque groupe au questionnaire sur la motivation seront analysés afin de déterminer dans un premier temps des sous-profils à chaque type de perception et, dans un deuxième temps, à l'aide de ces sous-profils, un ou des profils généraux qui viendront caractériser chaque groupe sur le plan motivationnel. Ayant déterminé les sous-profils et les profils pour chaque groupe, nous pourrons les comparer afin d'en dégager les similitudes et les différences. Après avoir effectué cette analyse, nous disposerons des données nécessaires pour élaborer des modèles d'intervention susceptibles d'aider les étudiants du postsecondaire à devenir des scripteurs plus capables de communiquer clairement leur pensée.

RÉFÉRENCES

AMES, C. ET AMES, R. (1989).
Research on Motivation in Education (Vol. 3 : *Goals and Cognitions*). New York : Academic Press.

ATKINSON, J. W. ET BIRCH, D. (1986).
Fundamentals of the dynamics of action, *in* Kuhl, J. et Atkinson, J. W. (éd.), *Motivation, Thought and Action*. New York : Praeger Publisher.

BANDURA, A. (1986).
Social Foundations of Thought and Action. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.

BANDURA, A. (1982).
Self-Efficacy Mechanism in Human Agency, *American Psychology*, *37*(2), 122-147.

BANDURA, A. (1977).
Self-Efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

BARBEAU, D. (1991).
Élaboration et standardisation d'un test d'attitude, le QACSS. Essai de maîtrise, Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

BARBEAU, D. (1990).
Protocoles d'entrevues non publiés ayant servi à la réalisation du vidéo : J'apprends, je réussis, j'échoue. Montréal : Collège Bois-de-Boulogne.

BERNIER, J.-J. (1985).
Théorie des tests : principes et techniques de base (deuxième édition). Chicoutimi : Gaétan Morin éditeur.

BLOUIN, Y. (1986).
Réussir en sciences. Sainte-Foy : Collège François-Xavier Garneau.

BIBEAU, G., LESSARD, C., PARET, M.-C. ET THÉRIEN, M. (1987).
L'enseignement du français, langue maternelle. Québec : Éditeur officiel du Québec.

BIRON, H., LAFONTAINE, L. ET ROY, G.-R. (1987).
Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

BROPHY, J. (1983).
Conceptualizing Student Motivation, *Educational Psychologist*, *18*, 200-215.

BUGUET-MELANÇON, C. ET LANTHIER, D. (1985).
Projet d'implantation d'un centre d'aide en français. Longueuil : Collège Édouard-Montpetit.

COVINGTON, M. V. (1984).
The Motive for Self-worth. *in* Ames, C. et Ames R. (éd.). *Research on Motivation in Education* (Vol. 1 : *Student motivation*). New York : Academic Press.

CORNO, L. ET MANDINACH, E. B. (1983).
The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation. *Educational Psychologist, 18*, 88-108.

DECY, E. L. ET RYAN, R. M. (1985).
Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum Press.

DÉSY, J. (1988).
Projet d'implantation d'un centre d'aide à l'apprentissage. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

DWECK, C. S. (1989).
Motivation. *in* Lesgold, A. et Glaser, R. (éd.). *Foundations for a Psychology of Education*. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum.

DWECK, C. S. (1986).
Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048.

HAYES, J. R. ET FLOWER, L. S. (1983).
A cognitive Model of Writing Process in Adults. Final Report, Carnegie-Mellon University, National Institute of Education (éd.) Washington DC.

L'ÉCUYER, R. (1978).
Le concept de soi. Paris : Presses universitaires de France.

LEPPER, M. R. (1988).
Motivational Considerations in the Study of Instruction. *Cognition and Instruction, 5*(4), 289-309.

LEPPER, M. R. ET HODELL, M. (1988).
Intrinsic Motivation in the Classroom. *in* Ames, C. et Ames, R. (éd.). *Research on Motivation in Education* (Vol. 3 : *Goals and Cognitions*). New York : Academic Press.

MAEHRS, M. L. (1984).
Meaning and Motivation : Toward a Theory of Personal Investment. *in* Ames, C. et Ames, R. (éd.). *Research on Motivation in Education* (Vol. 1 : *Student motivation*). New York : Academic Press.

MCCOMBS, B. L. (1991).
The Definition and Measurement of Primary Motivational Processes. *in* Wittrock, M. et Baker, E. L. (éd.). *Testing and Cognition*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.

MCCOMBS, B. L. (1986).
The Role of Self-system in Self-regulated Learning, Conférence donnée dans le cadre du congrès de l'American Educational Research Association, avril, San-Francisco.

MEIR, S., MCCARTHY, R. ET SCHMECK, R. (1984).
Validity of Self-efficacy as a Predictor of Writing Performance, *Cognitive Therapy and Research*, 8(2), 107-120.

MULLER-HEHN, A. (1981).
Les collégiens québécois et le français : contribution à l'étude et à la mesure de l'attente vis-à-vis de la langue maternelle, Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal.

NICHOLL, J. G. (1984).
Achievement Motivation : Conception of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance, *Psychological Review*, *91*(3), 328-346.

PINTRICH, P. R. ET DE GROOT, E. V. (1990).
Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33-40.

ROY, G.-R. ET LAFONTAINE, L. (1990).
La maîtrise du français à l'université, in *Contenus et impacts de la recherche actuelle en sciences de l'éducation — Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (Tome 2 : *Didactique*). Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

ROY, G.-R, MORIN, S., LAFONTAINE, L. ET BIRON, H. (1987-1989).
Rapports sur l'administration du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* préparés à l'intention du Comité universitaire sur la connaissance de la langue et de la langue anglaise. (L'administration d'avril 1989; l'administration de septembre 1988a; l'expérimentation de janvier 1988b, l'expérimentation de septembre 1987). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

SCHUNK, D. H. (1991).
Self-Efficacy and Academic Motivation, *Educational Psychologist*, *26*(3 et 4), 207-231.

SCHUNK, D. H. (1989a).
Social Cognitive Theory and Self-regulated Learning, in Zimmerman, B. J. et Schunk, D. H. (éd.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement : Theory, Research and Practice*, New York : Springer-Verlag.

SCHUNK, D. H. (1989b).
Self-Efficacy and Cognitive Skill Learning, *in* Ames, C. et Ames, R. (éd.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3 : *Goals and Cognitions*). New York : Academic Press.

SCHUNK, D. H. (1986).
Strategy Training and Attributional Feedback With Learning Disabled Students, *Journal of Educational Psychology*, *78*(3), 201-209.

SCHUNK, D. H. (1984).
Self-Efficacy Perspective On Achievement Behavior, *Educational Psychologist, 19*, 48-58.

SCHUNK, D. H. (1983).
Ability Versus Effort Attributional Feedback : Differential Effects on Self-Efficacy and Achievement, *Journal of Educational Psychology, 75*(6), 848-856.

SCHUNK, D. H. (1982).
Effects of Effort Attributional Feedback on Children's Perceived Self-Efficacy and achievement, *Journal of Educational Psychology, 74*(4), 548-556.

VALLERAND, R., BLAIS, M., ET BRIÈRE, N. (1989).
Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation, *Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(1), 323-349.

VALLERAND, R. ET BOUFFARD, L. (1985).
Concepts et théories en attribution, *Revue québecoise de psychologie*, 6(2), 45-65.

WEINER, B. (1990).
History of motivational research in education, *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 616-622.

WEINER, B. (1986).
Attribution, Emotion and Action, *in* Sorrentino, R. M. et Higgins, E. T. (éd.), *Handbook of Motivation and Cognition*. New York : Guilford.

WEINER, B. (1985).
An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, *Psychological Review, 92*(4), 548-573.

WEINER, B. (1984).
Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application Within an Attributional Framework, *in* Ames, C. et Ames, R. (éd.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 1 : *Student motivation*). New York : Academic Press.

ZIMMERMAN, B. J. (1990).
Self-Regulated Learning and Academic Achievement : An Overview, *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.

CONCLUSION

La faiblesse du français écrit qui persiste chez plus de 30 % des étudiants qui ont plus de treize ans de scolarité découle à n'en point douter d'un problème d'apprentissage profond, qui s'accentue et se renforce avec le temps, malgré les moyens mis en place pour tenter de le résoudre. Ces moyens qui sont l'apprentissage par osmose ou l'enseignement par les pairs à l'ordre collégial et l'enseignement cahiériste morcelé ou l'apprentissage psittacique à l'ordre universitaire contribuent à maintenir, voire à accroître, chez les étudiants faibles, cette perception que la langue française écrite est tellement complexe qu'ils se fourvoieront inévitablement dans des explications inextricables et qu'ils n'arriveront jamais à se dépêtrer des mille et un raisonnements qu'ils ont à effectuer pour trouver la solution à tout problème d'accord, même le plus simple.

Il ne faudrait pas oublier qu'en ce domaine du rattrapage en français écrit, l'apprenant n'est pas seul en cause; il y a aussi, selon les nombreux exemples mentionnés jusqu'à maintenant, les contenus enseignés, leur pertinence et leur adéquation par rapport à l'objet d'apprentissage. Comme nous l'avons souligné dès 1989, les mesures prises par les établissements d'enseignement supérieur, «malgré leur coût et leur importance, n'atteignent que partiellement l'impact escompté, parce qu'elles aboutissent à reproduire aux ordres postsecondaires ce qui a déjà été fait aux ordres primaire et secondaire. Pour rendre efficace l'intervention et pour élaborer des instruments qui permettront d'enrayer les lacunes de français écrit fortement ancrées chez les étudiants des ordres postsecondaires, il importe de déterminer avant tout les facteurs dont l'ignorance conduirait [à l'échec n'importe quelle] entreprise corrective».

Sans être plus pessimiste qu'il se doit devant cette situation plutôt déplorable, maintes fois décrite et décriée tout au cours des deux dernières décennies, nous avons dû reconnaître que l'énergie consacrée à la récupération des étudiants faibles en français écrit n'a pas produit le rendement escompté. Plusieurs raisons à cela.

D'abord, et il faut le dire très clairement, la mission d'amener les étudiants faibles des ordres postsecondaires à s'approprier convenablement le français écrit a été confiée, dans la plupart des universités à tout le moins, aux facultés d'arts et lettres. Cela signifie que, pour résoudre un problème d'apprentissage, les établissements d'enseignement supérieur ont fait appel aux spécialistes du ou des contenus et que ce faisant, ils ont ignoré l'apport précieux qu'auraient pu fournir leurs didacticiens du français et leurs pédagogues.

Ensuite, ainsi que l'a illustré abondamment le premier chapitre, ce choix a eu comme conséquence immédiate que les différentes entreprises correctives mises sur pied depuis les cinq dernières années, et même avant dans les collèges, l'ont été en porte-à-faux. Non seulement on a recouru, par exemple, à des «explications» sémantiques pour aider — ce mot s'avère peut-être exagéré — les étudiants qui éprouvaient des problèmes d'ordre morphosyntaxique, mais ce qui est encore moins efficace, c'est le fait que, dans bien des cas, on a fondé le rattrapage grammatical et orthographique presque uniquement sur l'appropriation, souvent hors contexte, de connaissances déclaratives, négligeant, par la même occasion, de l'indispensable apport des connaissances procédurales et conditionnelles. Pas étonnant que, dans un tel contexte, on ait constaté, comme l'ont fait Roy et Lafontaine (voir deuxième chapitre), le peu de progrès à survenir, d'une passation à une autre, chez les étudiants en situation d'échec au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* qui avaient suivi une activité de rattrapage, ce qui, en bout de piste, signifie qu'on ne répare pas en quarante-cinq heures de cours les failles de quinze ans de formation.

Malheureusement, au moment même où les universités du Québec prévoyaient généraliser des mesures susceptibles d'empêcher des étudiants d'obtenir un diplôme universitaire parce qu'ils ne disposaient pas d'une connaissance suffisante de la langue française écrite, ne voilà-t-il pas que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science surprend tous et chacun, à l'automne 1991, en décrétant que dorénavant l'évaluation du français écrit des étudiants du postsecondaire se ferait au sortir des collèges à l'aide d'une rédaction de 500 mots de type celle de cinquième secondaire. Bien sûr, comme le stipule la directive ministérielle du 24 mars 1992, les étudiants qui voudront accéder à l'université devront «avoir obtenu une note

minimale de 60 % sur l'ensemble de l'épreuve et avoir obtenu un minimum de 20 points sur 40 à l'ensemble des critères 6 et 7»[1]. De prime abord, cela paraît plutôt sérieux. Mais l'examen de ces exigences générales à la lumière de la ventilation des notes attribuées selon le nombre d'erreurs et des résultats que les élèves de cinquième secondaire obtiennent présentement à une épreuve similaire fait prévoir que l'opération «déplacement de l'évaluation du français écrit de l'entrée à l'université à la fin du collégial» risque de faciliter l'accès à l'université à nombre d'étudiants qui, dans le système qui a cours présentement, auraient été astreints à effectuer du rattrapage.

En effet, selon les critères en vigueur pour la correction de l'épreuve de production de texte de fin de cinquième secondaire, plus de 90 % des étudiants qui accèdent à l'ordre collégial obtiennent plus de 60 % pour le fond, soit pour la production discursive proprement dite; près de 70 % d'entre eux décrochent plus de 85 % et même 25 % se voient attribuer une note parfaite de 100 %. Ceci montre jusqu'à quel point, dans le contexte actuel, l'évaluation de la partie discursive peut servir de tremplin à la réussite générale du test. En revanche, les résultats relatifs à l'orthographe pour les élèves de cinquième secondaire, résultats que le critère 7 mesure, on constate — quel contraste! — qu'aucun élève n'a 100 %, que moins de 1 % ont une ou deux erreurs et que 30 % se méritent zéro sur vingt. Dans ce contexte, il sera intéressant de vérifier l'impact du critère 6 par rapport à l'obtention du minimum de 20 points sur 40 pour les critères 6 et 7; cela s'avère d'autant plus pour échouer à ces deux critères un étudiant doit avoir cumulé 25 erreurs, c'est-à-dire une erreur tous les 20 mots. Mais comme on sait que, depuis les cinq dernières années, les tests en usage dans les universités francophones acculent, bon an mal an, environ 35 % des étudiants admis à échouer au test de français, il y aura lieu de comparer cette donnée à la proportion des étudiants que l'université admettra dorénavant à chaque année en première année de baccalauréat et qui n'auront pas réussi le test imposé par la Ministre au sortir du collégial.

---

[1] La grille d'évaluation indique que le sixième critère (20 points) vérifie si «l'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation» et que le septième (20 points) mesure si «l'élève observe l'orthographe d'usage et grammaticale.» Consulter au besoin la présentation qu'en fait Boudreau au début du troisième chapitre.

Même si la formule d'évaluation du français écrit que le Ministère a retenue fait appel à une situation dite naturelle d'écriture, un peu comme si l'on prenait pour acquis que tout un chacun avait à rédiger régulièrement des textes d'opinion au sortir du postsecondaire et que le savoir «consulter une grammaire et un dictionnaire» pouvait remplacer le savoir linguistique même, il n'en reste pas moins que cette façon d'évaluer la maîtrise du français écrit chez les étudiants du postsecondaire ne nous renseignera pas plus que la précédente sur comment les jeunes adultes résolvent les problèmes d'écriture auxquels ils ont à faire face. Cette formule permettra tout au plus aux étudiants, les meilleurs il va sans dire, d'éviter de commettre un certain nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale, encore que le fait d'avoir accès à une explication écrite ne signifie pas qu'on parvienne à s'en servir de façon appropriée. Il est certes un défi commun que ce «rapatriement» impose aux finissants du collégial, c'est celui d'avoir à prouver qu'ils ont bel et bien réussi la cinquième secondaire et que de ce fait, ils auraient sans doute pu accéder à l'université deux ans plus tôt, du moins en ce qui a trait à la maîtrise de la langue. Quant au reste, ce type de test confronte les étudiants à leur propre capacité ou à leur propre incapacité de production de texte, et que c'est à travers ces productions de texte sans contenu équivalent sur les plans orthographique, syntaxique et de ponctuation qu'ils sont évalués. Malgré leurs différences, les tests des universités avaient l'avantage de confronter les étudiants aux mêmes difficultés au lieu de les laisser choisir les problèmes à résoudre. Qu'à cela ne tienne! Car après treize années d'études et de pratique discursive occasionnelle ou régulière, il faudrait au moins savoir quelque chose sur le plan linguistique et savoir l'utiliser sans qu'il soit nécessaire de recourir constamment à une grammaire ou à un dictionnaire. Sinon, à quoi peuvent bien servir les objectifs terminaux des *Programmes d'études de français* du primaire et du secondaire?

Une seule façon d'éviter ce dilemme et de ne pas avoir à se retrouver avec les inconvénients de l'un ou l'autre de ces modes d'évaluation du français écrit, celle de les retenir tous les deux. C'est cette orientation que nous avons prise pour assurer le meilleur déroulement possible de notre recherche. En effet, il nous a paru essentiel d'évaluer la maîtrise de la langue écrite des étudiants du postsecondaire à la fois par l'exercice discursif que constitue la production d'un petit texte et en leur demandant de résoudre les mêmes problèmes. Une telle procédure permet non seulement d'éviter le débat entre les tenants des tests objectifs et ceux de la pratique discursive, mais elle est

susceptible d'aboutir à déterminer le niveau d'équivalence entre ces modes d'évaluation du français écrit. Il s'agit là éventuellement d'une retombée indirecte de cette recherche dont les objectifs premiers demeurent l'analyse des raisonnements d'ordre linguistique que font les étudiants du postsecondaire pour résoudre des problèmes de français écrit, l'étude des processus cognitifs sous-jacents à leur production de texte et leur motivation à réaliser des tâches de français écrit. À cette fin, le présent ouvrage nous a permis d'abord d'analyser le problème d'un point de vue général, puis de préciser chacune de nos voies de recherche, à la fois par rapport aux données théoriques, par rapport à notre démarche de recherche ainsi que par rapport aux divers instruments que nous avons conçus pour la réaliser.

Ici prend fin le déroulement de cette première phase qui débouche, tout naturellement, sur la seconde qui porte sur l'analyse des verbalisations émises par plus de 150 étudiants des ordres collégial et universitaire lors de la réalisation des tâches auxquelles nous les avons soumis et qui ont été présentées dans les trois chapitres précédents. C'est le dépouillement de ces témoignages clefs et de ces réflexions spontanées qui devrait nous permettre non seulement de lever le voile sur le savoir linguistique induit et sur le savoir linguistique déduit d'un étudiant qui va accéder à l'université, ou qui vient de le faire, mais aussi d'identifier, nous l'espérons, les causes mêmes des erreurs et de les analyser par la suite afin de pouvoir y remédier. En outre, comme seront analysés pour les mêmes sujets la motivation à écrire et les processus cognitifs inhérents à leur production de texte, nous espérons ainsi être en mesure de déterminer les principales caractéristiques des étudiants forts et des étudiants faibles au regard de la maîtrise du français écrit, ce qui devrait contribuer par la suite à l'amélioration des apprentissages de français écrit, tant aux ordres collégial et universitaire qu'aux ordres primaire et secondaire. À suivre au prochain volume . . .

QUELQUES OUVRAGES DISPONIBLES AUX ÉDITIONS DU CRP

ADAPATATION SCOLAIRE

- *Classes sociales et motricité*. D. Hade (1989).
- *L'intégration d'enfants handicapés*. J. Gignac (1988).

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

- *Prise en charge et évaluation de l'oral*. J.-M. Doutreloux (1989).
- *Didactique du français langue maternelle*. G. Gagné et G.-R. Roy (1989).
- *Lire et rédiger au bureau* (maître et élève). C. Gauvreau (1990).
- *Pictogrammes et compréhension*. L. Latendresse (1987).
- *Les homophones : problèmes et solutions*. L. McNicoll et G.-R. Roy (1985).
- *La pédagogie du brouillon*. L. McNicoll et G.-R. Roy (1989).
- *Le Fabliau* (maître et élève). S. Pouliot (1986).
- *Genre et nombre* (vol. 1 : étude théorique; vol. 2 : étude appliquée). G.-R. Roy (1985).
- *S'approprier l'orth. par l'approche «donneur → receveur»*. G.-R. Roy et H. Bergon (1991).
- *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*. G.-R. Roy, L. Lafontaine, G. Boudreau et R. Viau (1992).
- *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*. G.-R. Roy et L. Lafontaine (1992).

DIDACTIQUE DES ARTS

- *Musique et psalterion* (guide et volume de pièces). F. Cossataux (1987).

DIDACTIQUE DES SCIENCES HUMAINES

- *Enseignement des sciences humaines au primaire*. Y. Lenoir et M. Laforest (1991).
- *L'interdisciplinarité : une voie d'avenir?* R. Deslisle et P. Bégin (éd.) (1992).

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

- *Manuel d'apprent. du programmeur de MOCN* (4 cahiers). M. Brezina et D. Dubé (1985).
- *Phénomènes électriques en soudage*. P.-A. Simard, R. Parent et H. Hensler (1989).
- *Phénomènes chimiques en soudage*. P.-A. Simard, R. Parent et H. Hensler (1990).
- *Recherche et formation technologique*. P.-A. Simard et G. Robidas (éd.) (1988).
- *Problèmes de recherche en enseignement professionnel*. — (1988).

INTERCULTUREL

- *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver*. A. Beauchesne (1987).
- *Éducation et pédagogie interculturelles*. A. Beauchesne (1991).

ORIENTATION PROFESSIONNELLE

- *Explorons des professions techn. et scient.* P. Dupont, S. Marceau *et al.* (1988).
- *Training Peer Career Counsellors — The Trainer's Manual*. J. Limoges (1992).
- *Future Between us — The Participant's Manual*. J. Limoges (1992).

PÉDAGOGIE

- *Vivre à la maternelle*. R. Forter (1988).
- *Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique*. L. Phonovost et A. Beauchesne (1991).

PSYCHOLOGIE

- *Développement en tête!* J. Limoges et R. P. Hébert (1988).
- *Le développement du moi*. J. Limoges et D. Paul (1990).

Le présent ouvrage examine, sous trois aspects, le problème de la maîtrise du français écrit des étudiants des ordres collégial et universitaire. À la suite d'une analyse générale de la situation, les auteurs présentent trois voies complémentaires d'observation du problème: la voie linguistique, la voie cognitive et la voie motivationnelle. Ils situent chacune d'elles au regard des données de recherche les plus actuelles et ils établissent pour chacun leur cheminement de recherche.

La voie linguistique cherche à identifier les stratégies et les processus inhérents à la résolution des problèmes d'écriture liés à l'appropriation du code (syntaxe, vocabulaire, ponctuation, orthographes grammaticale et lexicale). La voie cognitive tente de faire émerger à la conscience les processus cognitifs qui servent de fondements à la production de textes. La voie motivationnelle vise à déterminer ce qui stimule les étudiants du postsecondaire au regard de la réalisation de tâches de français écrit.

Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités, c'est aussi une analyse et une critique, parfois sévère, d'événements ou d'éléments qui, depuis trente ans, ont marqué, en mieux et en pis, la société québécoise, ses lieux de travail, ses établissements d'enseignement et ceux qui les fréquentent.

Gérard-Raymond Roy *et* ***Louise Lafontaine****, linguistes et didacticiens, coauteurs du* Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe *et auteurs de plusieurs ouvrages, sont professeurs titulaires au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.* ***Guy Boudreau****, spécialiste de la psychologie cognitive, est responsable du programme de baccalauréat en adaptation scolaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.* ***Rolland Viau****, spécialiste de l'apprentissage et des caractéristiques individuelles des étudiants, œuvre au perfectionnement des professeurs du collégial en lien avec le programme Performa du Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.*

ISBN 2-920859-55-2

GRAPHISME: GÉRARD THIBAULT